

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

LUANA DIAS MOTTA

FAZER ESTADO, PRODUZIR ORDEM:

sobre projetos e práticas na gestão do conflito urbano em favelas cariocas

São Carlos

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

LUANA DIAS MOTTA

FAZER ESTADO, PRODUZIR ORDEM:

sobre projetos e práticas na gestão do conflito urbano em favelas cariocas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Sociologia.

Orientador: Gabriel Feltran

São Carlos

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avalia e aprova a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Luiza Das Neves, realizada em 07/11/2017.

Prof. Dr. Galvão de Santa Feltrin
UFSCar

Prof. Dra. Cely Barbosa Machado
UFSCar

Prof. Dra. Patrícia Vaino Mendes
UFF

Prof. Dra. Cibele Sabina Rizer
UFSCar

Prof. Dr. Daniel Paulo Hilgert Georges
UFSCar

DEDICATÓRIA

*Ao Pedro e ao Paulo Roberto,
De mundos tão diferentes, separados por uma desigualdade brutal.
Na esperança de um mundo onde vocês dois sejam simplesmente felizes.*

AGRADECIMENTOS

Concluir uma tese de doutorado causa um misto de alívio, alegria, satisfação, incerteza e insegurança, por várias razões. A alegria e o alívio num momento como este talvez sejam os mais óbvios: terminou o que parecia interminável, ganhou coerência o que um dia foi um conjunto de inquietações, de ansiedades, de medos, de notas de campo e de fichamentos soltos. A incerteza e a insegurança se devem não só à passagem para um mundo que não é mais aquele “de estudante” (no qual estive por 13 anos, se contar apenas graduação e pós-graduação), mas também e principalmente pela incerteza de que o trabalho faz jus a tudo que me foi concedido ao longo deste doutorado - meus colegas de sala, meus companheiros de grupo de pesquisa, meus professores, meus amigos na Cidade de Deus -, mas também concedido ao longo da minha trajetória acadêmica e, por que não, ao longo da minha vida. Agradecer, portanto, é uma forma não só de reconhecer tudo o que me foi concedido, mas como tudo isso marca e faz parte deste trabalho.

Finalizo esta tese quando o país vive um momento político completamente distinto daquele de quando ingressei na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2005, para cursar Ciências Sociais. Ao longo desses 13 anos em universidades federais (UFMG e UFSCar), vi a universidade melhorar em infraestrutura, contratar mais professores, se encher e ser mais colorida. Vi os incentivos de pesquisas crescerem numa proporção que saltava aos olhos, assim como o número de bolsas para graduandos e pós-graduandos. Beneficiei-me desse momento de formas que só agora posso compreender. Desses 13 anos na universidade pública, em 10 deles gozei de bolsas de pesquisas que me possibilitaram dedicar-me integral e exclusivamente aos cursos, projetos de extensão e pesquisa. O primeiro agradecimento é, por isso, pela oportunidade de ter tido a trajetória acadêmica que tive na condição de aluna; trajetória que chega ao fim exatamente no momento em que se desenha um cenário em que os suportes públicos institucionais e financeiros para trajetórias mais tranquilas e substantivas serão cada vez mais raros. É esse momento de incerteza que me faz ver e agradecer a possibilidade de ter vivido um momento muito especial e específico da universidade pública no Brasil.

A chegada a São Carlos para cursar este doutorado foi marcada por ansiedades, incertezas e novidades, que logo se dissiparam quando encontrei pessoas que me receberam de braços

abertos. Agradeço imensamente à Silmara Dionísio, secretária do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pela disponibilidade, paciência e eficiência com que sempre me atendeu e encaminhou meus pedidos. Também agradeço à Dona Cleusa pelo zelo com que cuidava do Programa e fazia providenciais cafés ao longo das jornadas de trabalho. Agradeço imensamente aos professores do PPGS pelos cursos, debates e mesas, em especial aos professores Rodrigo Constante, Cibele Rizek, Gabriel Feltran e Isabel Georges pelos cursos que contribuíram para o meu amadurecimento intelectual e para a construção da pesquisa que deu origem a esta tese. Essa interlocução, sobretudo ao longo das disciplinas, foi essencial para a construção do projeto de pesquisa que passou a contar, desde 2014, com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, à qual agradeço a bolsa de pesquisa no país (Processo 2013/22630-6) e a bolsa de estágio de pesquisa no exterior.

Ao meu orientador, Gabriel Feltran, são muitos os agradecimentos. Agradeço pela generosidade incomum desde nossa primeira reunião no dia em que cheguei a São Carlos. Generosidade nas inúmeras sugestões e alertas sobre pequenas escolhas e atitudes importantes para o caminho longo, e às vezes difícil, da vida acadêmica. Agradeço pelo engajamento, pela disponibilidade em pensar junto (não só orientar) e levar a sério tudo o que te enviei ao longo desses quase cinco anos. Mas, se tem uma coisa pela qual preciso agradecer ao Gabriel, além do ensinamento de evitar ao máximo os plurais e generalizações nos textos, é o seu convite, a cada leitura dos meus textos, para “fechar o guarda-chuva e deixar a água bater na cara”. Esse insistente convite diz do seu respeito pelas minhas escolhas e do seu estímulo para que eu seguisse o meu caminho, sem medo.

Agradeço a oportunidade de participar do Núcleo de Estudos Urbanos Na Margem, um espaço de discussão altamente qualificado e, ao mesmo tempo, seguro, para experimentar, ensaiar e discutir ideias. Aos companheiros do Na Margem agradeço pela leitura e comentários de esboços, artigos, capítulos e sumários, os quais foram decisivos para o andamento da pesquisa; muito do que trago nesta tese é fruto de nossas discussões. Além de tudo isso, vocês foram companheiros incríveis nos momentos não acadêmicos, em bares, festas, viagens e almoços. Aqui, gostaria de deixar registrada a impossibilidade de expressar toda a minha gratidão a Evelyn Postigo: Vê, obrigada por me receber tão bem em São Carlos, por abrir sua casa e fazer com que eu me sentisse aconchegada mesmo tão longe de casa.

Ainda em São Carlos, sou imensamente grata aos amigos que fiz: Rodrigo e Gladys foram companhia constante nos últimos anos, com encontros regados a muita conversa inteligente, divertida e leve. Jaqueline Costa foi uma incrível companheira de casa, com uma delicadeza e uma calma que acalentavam o coração. Daniela Ribeiro, obrigada pelo sorriso sempre aberto, pelos convites para sair logo que cheguei a São Carlos, pelas reflexões compartilhadas; na fase final da escrita foi presença constante, com pequenos gestos que fizeram esse momento mais leve.

Este doutorado foi marcado por idas e vindas, novos lugares, encontros, reencontros. Ainda no primeiro ano, durante a apresentação de um trabalho, conheci Catalina Ramirez que, de colega turista chilena, se tornou uma grande amiga com quem sei que posso sempre contar, seja nos encontros em Santiago ou no Brasil, seja pelo whatsapp.

No Rio de Janeiro, encontrei pessoas que, mesmo sem me conhecerem, se dispuseram a me iniciar nesse campo de pesquisa e atuações técnicas no Rio de Janeiro. André Rodrigues, Raíza Siqueira, Felipe Lins, Frank Davis e Daniel Misse se dispuseram a conversar comigo sobre as intervenções sociais em favelas pacificadas, me ajudando a construir um panorama geral sobre o que se passava na cidade naquele momento. Também no Rio, fui prontamente recebida pelos professores Luiz Antônio Machado no IESP e Patrícia Birman na UERJ, com os quais cursei disciplinas que contribuíram de modo decisivo para que eu pudesse me aproximar ainda mais dos debates e pesquisas acerca da violência, das favelas e do conflito urbano no Rio de Janeiro.

Ainda no Rio, também encontrei aconchego e cuidado por onde passei, o que tornou mais tranquila a dificuldade de adaptação ao jeito “carioca de ser”. Agradeço à república liderada pela Laís. Laís foi a referência de aconchego e alegria nos momentos mais difíceis da pesquisa. Ela e Moitas me receberam de braços abertos no arejado e espaçoso apartamento da Tijuca sempre que precisei de abrigo e de desabafar sobre angústias do trabalho de campo. Obrigada pelos lanches compartilhados, pelas idas ao Mondial e à feira de sábado.

Na Cidade de Deus, em meio a tantas incertezas, encontrei amigos que levarei para a vida toda. Agradeço aos meus vizinhos, que me fizeram sentir tão bem na CDD, me ajudaram nas tarefas mais simples e me ensinaram muito sobre a CDD, mas também sobre a vida. Agradeço ao Ulisses pela disponibilidade em me acompanhar e me apresentar o território da CDD.

Agradeço às coordenações do CRJ e do CMJ por me receberem e me autorizarem a realizar a pesquisa junto a esses Programas. A empreitada de acompanhar a rotina do prédio do CRJ foi mais fácil e proveitosa porque contei com a companhia diária de Luana, que me ensinou muito sobre projetos sociais, contexto e jogos políticos no Rio de Janeiro. Aos meus interlocutores no CRJ e no CMJ, policiais-professores e técnicas, agradeço por dividirem comigo o cotidiano de trabalho, as angústias, os dilemas, os intervalos, os medos. Sou profundamente grata pela oportunidade de ter tido essa experiência com vocês e ter aprendido tanto, ao longo de nossas conversas e entrevistas, sobre as dificuldades de estar “na ponta” da implementação da política.

Em Paris, durante o estágio sanduíche, em meio a tanta novidade, encontrei pessoas muito especiais. Carolina Schlitter foi uma espécie de anjo da guarda, com disponibilidade e delicadeza infinitas, a ponto de fazer dos seus amigos meus amigos. Pela Carol, conheci a alegria contagiante de Alexandra Dumas e a disponibilidade de Émilie Lefebvre, que me ajudou de modo decisivo na aprendizagem da língua francesa e nas revisões de meus textos. Também na Maison do Brasil, conheci Thais Araújo, Bruno Turra e Ana Barbosa. Agradeço pelas conversas sempre inteligentes, pelos jantares e almoços compartilhados, pelas divertidas idas às compras; nosso encontro foi muito especial e fez abrandar a saudade dos que estavam no Brasil.

Também em Paris, tive o prazer de trabalhar com Marie Morelle, minha orientadora no estágio sanduíche, a quem agradeço pela determinação com que enfrentou as burocracias francesa e brasileira, pela atenção com que me recebeu, mas principalmente pela interlocução que pudemos estabelecer. Agradeço por me incorporar ao Grupo Inverses. A apresentação que fiz da minha pesquisa, seguida pelos comentários de Marie Morelle, Jérôme Tadiou, Nicolas Bautès, Jean Rivelois, Sebastian Jacquot, foi uma oportunidade muito rica, que contribuiu muito para que eu repensasse caminhos e delineasse melhor a tese. Agradeço também a oportunidade de integrar o grupo de pesquisa franco-brasileiro, que também conta com Gabriel Feltran, Daniel Hirata, Palloma Menezes, Marie Morelle, Sabatian Jacquot, Nicolas Bautès; o encontro de toda a equipe em Paris foi um momento ímpar de aprendizado e reflexões.

Ao longo deste doutorado, tive algumas oportunidades de apresentar e discutir os resultados parciais desta pesquisa e contei com valiosas contribuições. Nos Seminários Internos do Na

Margem recebi importantes contribuições de Mariana Côrtes e Fábio Mallart, que comentaram versões ainda muito preliminares das ideias e reflexões da pesquisa de campo. Carly Machado também comentou meus trabalhos em dois momentos diferentes e em ambas foi muito precisa nas críticas e sugestões; agradeço também pelas sugestões de nomes no Rio de Janeiro, que tanto me ajudaram no início da pesquisa. No PPGS, Isabel Georges foi interlocutora próxima, ouvindo com interesse minhas ideias e incentivando sempre encontros e apresentações. Ana Paula Galdeano foi importante interlocutora ao comentar meu trabalho no SPG da ANPOCS que coordenava, me enviar documentos e notícias, além de compor a banca de qualificação, ocasião em que realizou uma leitura atenta, minuciosa, sinalizando para questões e caminhos que ainda apareciam tímidos no texto e que não estavam claros para mim. Também na qualificação, agradeço as contribuições valiosas de Cibele Rizek, que soube identificar os problemas centrais e apontar caminhos para que eu pudesse explorar as potencialidades de meus dados de campo. Foram alguns desses esses encontros e interlocuções que culminaram na composição da banca de defesa. Agradeço a Palloma Menezes, Carly Machado, Isabel Georges e Cibele Rizek por aceitarem prontamente o convite para avaliar este trabalho.

Tantas idas e vindas fizeram com que o tempo em BH fosse sempre curto e menor do que o necessário para matar tanta saudade de tanta gente querida. Raquel Oliveira, Anabelle Lages, Marina Penido e Laís Jabace foram companhia e interlocução constante ao longo desses quatro anos. Estar com vocês era sempre um momento de recarregar as energias. Gabi e Naiara, amigas de uma vida toda, entenderam minhas ausências, as turbulências ao longo do doutorado e sempre foram certeza de colo e um ombro amigo. A vinda de vocês a São Carlos, já no fim da escrita da tese, foi um sopro de alegria e vigor, me recarregou de uma forma que vocês não podem imaginar para que eu seguisse confiante e finalizasse a tese. Obrigada!

Ainda em Belo Horizonte, agradeço a experiência que tive no Grupo de Estudos em temáticas Ambientais (GESTA-UFGM), entre os anos de 2007 e 2013. No GESTA encontrei o sentido para continuar na universidade, lá aprendi muito sobre teoria, academia e vida e me constituí como pesquisadora. Minha identidade acadêmica é marcada por tudo que aprendi, fiz e vivi no GESTA ao longo de seis anos. A Andréa Zhouri sou profundamente grata pelos anos de orientação na graduação e no mestrado, decisivos para a minha formação como pesquisadora.

As idas a Belo Horizonte eram sempre mais alegres quando me encontrava com minhas tias, primos, minha avó e os agregados. As tardes e noites de buraco, regados a comida mineira, foram sempre momentos aguardados e muito desfrutados. À minha avó Joana agradeço pelo carinho e pela atenção ao me perguntar sobre a tese e pela compreensão diante de tantas ausências. Às mulheres da minha família agradeço pela torcida ao longo da minha trajetória e por serem um exemplo de força e determinação. E foi ao longo do doutorado que ganhei mais uma família. A Lúcia, Luciana, Ana e ao Lucas agradeço por me receberem tão bem e pela torcida ao longo desses últimos três anos.

À minha irmã Thais, agradeço pelos momentos de descontração e refinada ironia sempre que estávamos juntas. Ao longo deste doutorado, acompanhei à distância, mas com muita alegria, sua entrada definitiva no mundo dos adultos, com muitas conquistas e descobertas. Não posso te agradecer pelas inúmeras vezes em que estive disponível para resolver as burocracias intermináveis na UFMG. Obrigada pela disponibilidade, pela tranquilidade e pela alegria. Sou muito feliz em ser sua irmã.

Ao meu irmão Gabriel agradeço pelas disponibilidades de toda ordem: financeira, de tempo e de afeto. Este doutorado teria sido muito mais difícil se não fossem suas ajudas. Obrigada por me levar à Cidade de Deus pela primeira vez e por fazer a minha modesta mudança para a quitinete. Mas obrigada por fazer da sua casa no Rio a minha, por me ligar para saber se eu precisava de algo, por me chamar para sair em dias em que o campo não havia sido fácil. O período em que estive no Rio de Janeiro foi muito mais fácil, prazeroso e aconchegante por saber que você estava por perto.

Pedro, meu sobrinho querido, que ao longo deste doutorado passou a entender um pouco melhor o que é a vida acadêmica, resignando-se, mesmo sofrendo, com a distância - se São Carlos era longe de BH, Paris, por nove meses, já era demais. Obrigada pelos informes semanais sobre os jogos do Cruzeiro, pelas atualizações dos acontecimentos da família, pela alegria a cada encontro e pela compreensão de que eu estava longe “para o meu bem”.

Agradecer meus pais, Prentice e Darci, é uma tarefa difícil, pois não posso fazer jus, apenas com palavras, a tudo que fizeram por mim. O cuidado, a atenção e o acompanhamento de perto dos meus passos foram sempre acompanhados de um respeito profundo pelas minhas escolhas, minhas decisões, meus limites e minhas inseguranças. Em vocês tenho um porto-

seguro, o que me encoraja a voar, sempre. À minha mãe, Darci, agradeço pela interlocução permanente e inteligente, pelas palavras de tranquilidade nos meus momentos de maior desespero, pelas leituras de várias versões parciais e final deste trabalho. Muito obrigada pela disponibilidade com que esteve ao meu lado na última semana de escrita da tese. Ao meu pai, Prentice, sou grata por me ensinar todo dia a ter calma, manter a tranquilidade e a serenidade; agradeço também pela disponibilidade e carinho com que me acode em todos os chamados e imprevistos de ordem prática.

Como se todas essas experiências e todos esses encontros não bastassem, foi durante este doutorado que minha vida se encheu de mais alegria e amor ao me encontrar com Felipe. Inicialmente, meu companheiro de pós-graduação com discussões incríveis e essenciais, feitas com rara inteligência, refinada perspicácia e uma apaixonante presença de espírito. Depois, meu companheiro de descobertas, de incertezas, de conquistas, de viagens, de congressos, de alegrias... de vida. Com você divido não só a casa, as contas e a cama, mas também as dores e as delícias de ser sociólogo, os sonhos de um mundo melhor e os planos de um futuro juntos. Boa parte deste doutorado e da nossa vida juntos foi indo e vindo: São Paulo, Rio de Janeiro, São Carlos, Belo Horizonte, Duartina e Peruíbe, congressos pelo mundo e também Paris e Londres. Com você vi tantas cores, tanta gente, tantos climas, tantas comidas. Também foram muitos os encontros e festas em família, as boas conversas com os velhos e novos amigos espalhados por aí. As andanças trouxeram também despedidas, rodoviárias, aeroportos, corações apertados, saudade insuportável. Mas, a despeito das distâncias geográficas, cresceu a certeza de que um se tornou a casa do outro, onde quer que estejamos: na nossa casinha em São Carlos, nos labirintos de uma Medina, no perfumado Marché de Noel ou em alguma tela de computador.

RESUMO

Esta tese trata do conflito urbano no Brasil contemporâneo, que nas últimas décadas tem tido a violência como o cerne de sua figuração. De modo específico, reflete sobre os contornos assumidos pela gestão estatal no esforço de contenção desse conflito por meio de *projetos e programas sociais* junto a populações pobres. Olhar para a gestão estatal via *projetos sociais* contribui para o debate acerca das intervenções estatais em territórios de pobreza na medida em que coloca em evidência outras formas de intervenção que não a policial, mas, sobretudo, por apontar a relação e a complementariedade entre a gestão via *social* e aquela apoiada na repressão. A pesquisa foi desenvolvida a partir de trabalho etnográfico realizado na Cidade de Deus-RJ e concentrou-se na rotina de policiais-professores cedidos da UPP local para ministrarem cursos no Centro de Referência da Juventude (CRJ) e na de conselheiras e tutoras que realizavam atendimentos individuais a jovens no âmbito do Programa Caminho Melhor Jovem (CMJ). A leitura desses agentes estatais sobre o conflito urbano e as estratégias para intervir junto a ele são sintetizadas a partir das descrições de suas práticas cotidianas junto aos chamados *jovens vulneráveis*. Suas estratégias para se aproximarem desses jovens, classificá-los como perigosos ou virtuosos e explicar as razões para os diferentes perfis sinalizam para um modo de fazer gestão que não se restringe à Cidade de Deus. São quatro as dimensões desse modo de fazer gestão via *social* a serem remarcadas. A primeira é que a origem social desses agentes estatais “na ponta” é muito semelhante a daqueles que atendem; quando se tem “pobres cuidando de pobres”, são produzidas identificações e aproximações, mas também hierarquizações e distinções, o que possibilita que afetos e engajamentos se combinem com o esforço de produzir ordem e normalização. A segunda dimensão refere-se à centralidade da categoria *juventude vulnerável*, não apenas como parcela da população, mas, acima de tudo, como categoria operadora que integra a grade a partir da qual o próprio conflito urbano é lido. Tornar a *juventude vulnerável* legível para intervir sobre ela constitui-se como um imperativo. A terceira dimensão toca no fato de a vulnerabilidade ser a métrica por meio da qual tem sido possível estabelecer a distinção entre os pobres, os classificando segundo os riscos de se tornarem agentes da violência e ameaça à sociedade. A está relacionada ao fato de a gestão do conflito urbano via *social* não figurar como alternativa à segurança pública ou a ela se opor; ao contrário, o *social* tem se constituído como forma complementar de fazer segurança pública, tendo seus objetivos fortemente acoplados aos esforços de produção de ordem, prevenção e combate à violência. Nessa perspectiva, as práticas estatais junto a populações pobres são, cada vez mais, sinônimo de contenção do conflito urbano, observá-las a partir do cotidiano dos agentes que estão “na ponta” da implementação nos permite colocar em evidência quando o fazer estado e produzir ordem se confundem em uma mesma lógica e caminham no mesmo sentido.

Palavras-chave: Conflito urbano; práticas estatais; legibilidades; vulnerabilidade; gestão da pobreza

ABSTRACT

This thesis deals with the urban conflict in contemporary Brazil, which in recent decades has had violence as the core of its figuration. Specifically, it reflects on the contours assumed by state management in the effort to contain this conflict through social projects and programs with poor populations. Looking at state management through social projects contributes to the debate about state interventions in poverty areas by highlighting other forms of intervention besides the police action, but above all by pointing out the relationship and complementarity between management via *social* and that one supported by state repression. The research was developed from ethnographic work carried out in the *favela Cidade De Deus* (City of God), in Rio de Janeiro, focused on the routine of police-teachers assigned from the local UPP to teach courses and on the work of counselors and tutors who performed individual assistance for young people. The perceptions of these state agents about the urban conflict and about the strategies to intervene with it are synthesized from the descriptions of their daily practices with the so-called *vulnerable young people*. Their strategies for approaching these young people, categorizing them as dangerous or virtuous, and explaining the reasons for the different profiles signal a way of doing management that is not restricted to the Cidade de Deus. There are four dimensions of this way of doing social management to be remarked. The social origin of these state agents "on the edge" is very similar to those they deal with; when "poor people are taking care of poor people" identifications and familiarity are produced, but also hierarchies and distinctions, which allow the affections and engagements to combine with the effort to produce order and normalization. The second dimension refers to the centrality of the category of *vulnerable youth*, not only as a part of the population but, above all, as an operating category that integrates the grid from which the urban conflict itself is read. Making *vulnerable youth* legible to intervene on it is an imperative. The third dimension touches on the fact that vulnerability is the metric through which it has been possible to differentiate the poor, classifying them according to the risks of them becoming agents of violence and threat to society. The fourth dimension concerns the fact that the management of urban conflict via *social* does not appear as an alternative to or opposes to public security; rather the *social* has been constituted as a complementary form of doing public security, having its objectives strongly coupled with efforts to produce order, prevent and combat violence. In this perspective, state practices directed to poor populations are increasingly synonymous with containment of urban conflict. In this sense, observing the practices of state agents who are "on the edge" of social interventions in poverty territories allows us to reveal the "making state" in and by the efforts to produce order.

Keywords: Urban conflict; state practices; legibilities; vulnerability; poverty management.

LISTA DE SIGLAS

APs	Apartamentos
ASVI	Associação Semente da Vida da Cidade de Deus
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CDD	Cidade de Deus
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CMJ	Caminho Melhor Jovem
CRJ	Centro de Referência da Juventude
CPP	Coordenadoria de Polícia Pacificadora
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
FMI	Fundo Monetário Internacional
GPS	Grupo Potencializador do Ser
ONU	Organização das Nações Unidas
PAJ	Plano de Autonomia do Jovem
PMERJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
ROP	Regulamento Operatório
SAIJ	Sistema de Atenção Integral aos Jovens
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro Empresas
SETRAB	Secretaria de Estado de Trabalho e Renda
SINE	Sistema Nacional de Empregos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Apresentação.....	17
Algumas palavras sobre estado, gestão, margem e legibilidade: a abordagem pela “ponta” do estado	22
A organização da tese	30
CAPÍTULO 1 - A CHEGADA EM CAMPO E A TRIAGEM TERRITORIAL.....	35
Uma mineira sozinha na Cidade de Deus, uma pesquisadora tentando tornar a CDD legível	35
Descaminhos e caminhos até o prédio do CRJ	38
A triagem territorial	44
Os filhos de Márcia.....	51
CAPÍTULO 2 - O CRJ, O CMJ E A JUVENTUDE VULNERÁVEL	65
O par juventude-vulnerabilidade: como ele aparece na pesquisa	65
A juventude vulnerável como uma questão, não como parcela da população.....	67
O CRJ da Cidade de Deus.....	76
Os policiais-professores do CRJ e os projetos da UPP da Cidade de Deus.....	81
O Caminho Melhor Jovem.....	93
As técnicas, o social e os projetos.....	96
COMPOSIÇÃO - AS BASES DA AUTORIDADE: A ORIGEM COMUM, A EXEMPLARIDADE E O “ESTAR LÁ”	106
CAPÍTULO 3 – <i>ORIGEM COMUM</i> E EXEMPLARIDADE: A IDENTIFICAÇÃO POR CONTRASTE.....	108
Aproximação, exemplaridade e distinção	110
CAPÍTULO 4 - AUTORIDADE DE “ESTAR LÁ”	126
De socióloga defensora de bandido a pesquisadora.....	128
O cotidiano cheio de problemas.....	134
“Quem pensa o papel está no mundo das ideias, não está aí”	141
“A gente sabe, a gente sente”	149

CAPÍTULO 5 - SOBRE NUANCES DA VULNERABILIDADE: CLASSIFICANDO OS JOVENS VULNERÁVEIS	157
A heterogeneidade	157
A repressão e o social como formas de intervenção dos policiais-professores	161
Jovem de tutoria versus jovem de aconselhamento: a prática e a diretriz alargada.....	166
A vulnerabilidade.....	181
CAPÍTULO 6 - O QUE FAZ UM JOVEM MAIS OU MENOS VULNERÁVEL.....	190
A cultura da comunidade	194
A família desestruturada	199
A falta de vontade	205
A falta de estado	207
CAPÍTULO 7 - AS ESTRATÉGIAS PARA INCIDIR SOBRE A VULNERABILIDADE E A CONSCIÊNCIA DE SUAS LIMITAÇÕES.....	215
As técnicas: o amor e a realização de tarefas extras	216
Os policiais-professores: a relação entre formar cidadão e a complementariedade rua-projeto	221
Consentir e ressignificar o aparente fracasso.....	227
NOTAS FINAIS	238
REFERÊNCIAS	249

INTRODUÇÃO

Por isso que eu estou falando, se hoje a comunidade é composta de 100%, 40% ainda tem aquela visão de [funk] proibidão, de short curtinho, de dançar quadradinho de 8. 40%! As outras 60% já sabem que fora da comunidade tem uma coisa bacana sim, e tem outra visão. E ainda digo mais: algumas pessoas desses 60% fazem de dentro da comunidade o seu lugar melhor, tipo assim não saem... “ah, eu vou sair da Cidade de Deus para morar em Copacabana, porque lá eu vou montar um negócio, lá eu vou ter qualidade de vida, lá as casas são melhores”; não, algumas pessoas de dentro da comunidade estão fazendo da própria comunidade o seu lugar de negócio, para poder abrir um negócio, a sua boa casa, aqui dentro da Cidade de Deus tem casas lindas, tem pessoas estruturadas dentro da comunidade. Então a cultura, ela vai mudando, mas eu estou aqui para ajudar a mudar aqueles 40% que eu te falei que ainda não mudou.

(Lívio, policial-professor do Centro de Referência da Juventude)

Principalmente em lugares como a Rocinha, o Vidigal, a Cidade de Deus, o Complexo do Alemão, porque são áreas que se você for colocar assim por família: famílias limpas que não tem influência ou simpatizante, eu diria 20%; famílias que tem influência no tráfico, influência forte, tem raiz no tráfico, 40%; e simpatizantes que tem algum amigo, não chega a ir para o tráfico, mas tem algum amigo e admira aquilo ali, mais 40%. Então, eu diria assim: se você for calcular os envolvidos diretamente no tráfico, é a minoria, 40%. Mas falta os simpatizantes por aquilo ali, que eu acho, na minha perspectiva, que eu converso com os alunos etc., que me contam, é mais 40%; é uma totalidade gigante de pessoa que não querem nem atrapalhar a polícia, mas também não quer ajudar, está confortável daquele jeito. E tem as pessoas a qual (sic) não acham que está confortável, ainda não está confortável com o sistema da UPP, que poderia ser ampliado, que poderia ser melhorado, são os 20%, são pessoas que não tem nem familiares, nem envolvimento nenhum, nem são simpatizantes. Então quando a gente faz os cálculos, as pessoas dividem os cálculos no que é bandido e no que não é bandido. Se for no que não é bandido, não tem passagem, não tem mercado nada na delegacia, com certeza é mais da metade. Então, se você tirar por aí “ah não, 60% são de pessoas, as comunidades são feitas de 60% de pessoas boas, honestas e feita de 40% de pessoas, de vagabundos, de bandidos”. Eu diria que tem mais divisões, tem subdivisões das pessoas, dos grupos, entre as pessoas, entre aspas, que não tem passagem, que são muitas pessoas boas, então eu diria que o contingente é bem menor.

(Vinícius, policial-professor do Centro de Referência da Juventude)

Apresentação

Esta tese trata do conflito urbano no Brasil contemporâneo. Conflito urbano compreendido aqui, teoricamente, como a soma dos inúmeros conflitos cotidianos – relacionados a questões de classe, raça, gênero, sexualidade, pertencimento territorial - que se manifestam como diferença na cidade e que, nas últimas décadas, tem tido a violência como o cerne de sua figuração. Como esse conflito é lido? Como ele é administrado? Meu ponto de partida para essa reflexão é a Cidade de Deus (CDD), no Rio de Janeiro. Ali, me tornei moradora durante quatro meses e acompanhei em etnografia, entre 2014 e 2016¹, a rotina de dois programas que funcionavam no mesmo prédio: o Centro de Referências da Juventude (CRJ), programa do governo do estado do Rio de Janeiro cujo objetivo é oferecer cursos e atividades a jovens de comunidades consideradas vulneráveis; e o Caminho Melhor Jovem (CMJ), parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o governo estadual cujo foco era atender individualmente jovens de comunidades onde haviam sido implementadas Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). De modo mais específico, a etnografia centrou-se na atuação cotidiana de policiais militares cedidos pela Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) para desenvolverem *projetos* no CRJ e, também, o trabalho de técnicas do CMJ².

O conflito que emana da Cidade de Deus é lido em termos de *violência urbana* (MACHADO DA SILVA, 2010) por esses agentes estatais “na ponta”, ou seja, aqueles que realizam o trabalho de atendimento e relacionamento direto com a população atendida³. Em um esforço

1 Até 2014, as UPP ainda gozavam de certa estabilidade e legitimação; na Cidade de Deus, os conflitos com policiais apenas começavam a aparecer. No entanto, em 2016, o projeto das UPP era alvo de fortes críticas e já estava bastante desgastado, o que se somava à grave crise econômica que o governo do Estado do Rio de Janeiro enfrentava. Na CDD, os confrontos entre traficantes e a polícia eram frequentes, assim como as operações com a entrada do “caveirão” e prolongadas trocas de tiros. Portanto, a pesquisa teve dois momentos bastante distintos, uma vez que, em 2014, residi na Cidade de Deus por 4 meses, ao passo que, no ano de 2016, fui a campo semanalmente, ao longo de 4 meses, para realizar, sobretudo, entrevistas. Além desses dois momentos mais prolongados, realizei visitas mais pontuais e isoladas em 2014 e 2016.

2 Utilizo o termo *policia-professor* para me referir aos policiais que ministram aulas no âmbito do Programa do CRJ porque, em suas falas, eles sempre frisavam que o policial sempre estava presente em sala de aula; apesar de serem professores, eles eram, antes de tudo, policiais. Por isso a utilização do termo *policia* antes do termo *professor*. Por outro lado, utilizo o termo *técnicas* para me referir às conselheiras e tutoras vinculadas ao Programa CMJ. Assim, menções a outros profissionais do CRJ sempre serão feitas especificando a função (estagiária, coordenador, assistente, segurança etc.), mesmo critério utilizado para o CMJ, quando usarei os nomes e as funções específicas para me referir a outros membros da equipe (articuladores, coordenadora e estagiária). Ainda no caso do CMJ, sempre que me referir às *técnicas* estarão incluídos os conselheiros e tutores, sendo que, ao abordar questões específicas de cada uma dessas funções, usarei a nomenclatura *conselheiros* ou *tutores*.

³ Aqui é importante precisar que utilizo “na ponta” e “da ponta” para me referir aos agentes estatais que implementam os Programas e lidam diretamente com o público-alvo. Diferentemente, quando utilizo a noção de

de intervir nesse problema - o que, em si, será objeto de debate –, esses agentes constroem leituras sobre suas causas, suas fontes. É a *cultura da favela* – o que inclui as relações familiares e sexuais, os projetos de vida e de futuro, a higiene e a disciplina, os gostos musicais, os hábitos cotidianos e, sobretudo, a proximidade com o *crime* – que estaria no centro do problema da *violência urbana* e, portanto, dos esforços de intervenção para transformação e pacificação. Nessa perspectiva, seria preciso transformar essa cultura, que atuaria de modos diversos sobre corpos e mentes.

Como esses agentes “na ponta” o fazem? Que características dessa suposta proximidade entre crime e população pobre lhes saltam aos olhos e são para eles concretas, imediatamente notáveis? Que práticas são produzidas a partir dessa leitura? Mas, sobretudo, que efeitos essa leitura e suas práticas subsequentes produzem para a vida local? Esses questionamentos norteiam e sustentam um debate mais amplo sobre estado, violência, gestão e conflito urbano no Brasil contemporâneo.

A literatura sobre as periferias urbanas argumenta que, nas últimas três décadas, o conflito urbano teve seu cerne radicalmente deslocado do problema da *integração* das classes trabalhadoras das periferias urbanas para a questão da *violência* que emanaria desses espaços. Há relativo consenso de que, se entre as décadas de 1960 e 1980 a questão social que marcava o conflito urbano no Brasil se referia à necessidade de integração dos pobres e dos trabalhadores, por meio do trabalho e do acesso a direitos (KOWARICK, 1975; CALDEIRA, 2000; DURHAM, 1973; TELLES, 1994; 2001; DAGNINO, 1994; FELTRAN, 2014b), a partir dos anos 1990 e, mais intensamente, nos anos 2000, a questão central desse conflito passa a ser a contenção do conflito violento (FELTRAN, 2011; 2014a; 20014b; MACHADO DA SILVA, 2010; 2011; MISSE, 1993). A violência passa a figurar como cerne do problema da pobreza urbana; o conflito social se traduz em conflito criminal. Tal deslocamento tem implicado uma radicalização da alteridade, na medida em que a pobreza e os pobres passam a ser entendidos e representados como sinônimo de marginalidade, criminalidade e fonte da violência. Não por acaso, a guerra tem emergido como metáfora para compreender e expressar esse conflito, não só analiticamente, mas também em discursos bastante cotidianos, como aqueles de guerras às drogas e ao crime. Nessa perspectiva, a gestão estatal do conflito

“margem” ou “nas margens” para me referir às ações, políticas e programas estatais, me refiro a territórios considerados marginais, as periferias e favelas.

urbano junto a populações e territórios de pobreza tem sido feita a partir de um *continuum* que vai das políticas assistenciais às políticas repressivas, todas concebidas e implementadas como forma de prevenção, combate e/ou gestão da violência (FELTRAN, 2014b).

Os esforços de contenção desse conflito a partir da gestão dos territórios e populações pobres são diversos. Para fins analíticos, podem ser delineados três regimes normativos coexistentes, ora convergentes, ora em conflito, os quais têm operado formas de gestão nas e das periferias. Um deles é o crime, ou melhor, como indica Feltran (2010; 2012; 2014b), o “mundo do crime”, que tem exercido papel central na gestão da violência e da ordem, na gestão dos conflitos e das condutas nas periferias e também nos presídios. Um segundo regime normativo que tem ganhado centralidade nas periferias é o religioso, fortemente marcado pelo discurso e pela presença das igrejas neopentecostais. As pesquisas de Birman (2009) e Machado (2014), ao descreverem o discurso religioso frente ao crime, nos mostram os mecanismos finos e complexos de gestão das almas, das condutas e dos corpos com os quais esse regime normativo tem operado. O terceiro regime normativo seria o estatal, que ganha materialidade nas políticas públicas, bem como nas ações de agentes do estado (gestores, técnicos, consultores etc.). Entretanto, essa separação só pode ser analítica, uma vez que, na dinâmica social, esses regimes estão em conflito, mas também se reforçam mutuamente; se distinguem do ponto de vista formal e discursivo, mas, muitas vezes, se confundem e se combinam nas dinâmicas sociais cotidianas (FELTRAN, 2012).

Tendo isso em mente, esta tese dialoga com a literatura das ciências sociais que, a partir das margens, tem buscado compreender os efeitos decorrentes dos modos contemporâneos de gestão do conflito urbano.⁴ Além do ponto de partida bastante situado no que tange à dimensão espaço-temporal, a forma como me aproximo das reconfigurações do conflito urbano contemporâneo é também específica. Reflito sobre os deslizamentos desse conflito a partir das **práticas estatais**, ou seja, meu olhar se volta para o esforço de agentes do estado para gerir esse conflito, para produzir ordem nas e a partir das margens urbanas. Mais

4 Sobre segurança pública nessa perspectiva, ver Menezes (2015); Machado e Leite (2008), Leite (2012), Machado da Silva (2012); sobre discussões acerca das representações da violência, ver Machado da Silva (2008; 2010; 2011), Misse (1993; 1995), Gonçalves (2013), Feltran (2008; 2014a; 2014b); sobre a presença de práticas estatais violentas na gestão urbana, ver Vianna (2013), Farias (2008), Misse; Grillo; Neri (2015); sobre as relações entre gestão do conflito urbano e a gestão dos espaços urbanos, ver Hirata (2014a; 2014b), Telles (2013), Freire (2015), Rui (2012), Cavalcanti (2013), Rizek (2014); sobre as interfaces entre gestão dos pobres e religião, ver Machado (2012; 2013), Birman (2009; 2012).

precisamente, a escala das práticas estatais que privilegiei na análise foram as **interações mais diretas, cotidianas, as práticas e percepções mais ordinárias e recorrentes dos agentes estatais “na ponta” dos Programas estudados** (Centro de Referência da Juventude e Caminho Melhor Jovem). O que a literatura da ciência política, sobretudo inspirada em Lipsky (1980), chama de dimensão da implementação das políticas sociais.⁵

Na linha do que autores como Scott (1998) e Das (2004) propuseram, é possível perceber que, no esforço de gestão e contenção do conflito urbano, os agentes estatais, sobretudo “na ponta”, produzem e reproduzem *legibilidades*, classificações e triagens em relação a essas populações consideradas *vulneráveis*. Para transformar seria preciso, antes de tudo, classificar a favela e sua cultura, esquadrinhando para identificar os grupos que o crime pode contaminar. E todo esse esforço de tornar legível a realidade na qual intervêm é perpassado por sentimentos, afetos, preconceitos e moralidades que vão muito além das prescrições e normativas. Entretanto, atentar para a dimensão das relações e interações mais diretas não significa ignorar a questão de fundo que orienta a gestão das populações pobres: a produção da ordem. Ao contrário, é o embricamento entre relações, afetos e desejo de ordem que faz do cotidiano da gestão algo mais complexo e cheio de nuances.

O acompanhamento da rotina de técnicas do CMJ e de policiais-professores do CRJ deixou evidente que, nesse esforço de produzir ordem, nessa dinâmica de compreender, conferir sentido e intervir em territórios e populações pobres, uma categoria emerge com destaque: a *juventude vulnerável*. Essa categoria ocupa lugar central na representação corrente do conflito urbano e da violência e, por isso, é entendida aqui como *categoria operadora*, por excelência, dos modos de fazer estado a partir da Cidade de Deus e, possivelmente, em muitas outras favelas e periferias, ou seja, nas margens urbanas. É a transformação da vida social em algo legível para os interesses estatais que produz conceitos e categorias; no caso estudado, a *juventude vulnerável* emerge como conceito operador desse processo. Entendo que o caminho para essa formulação, nas políticas estatais, não foi simples, e essa tese demonstra esse percurso.

5 Sobre o caso brasileiro, ver Gabriella Lotta (2012), Luciana Jaccoud (2016), Georges e Garcia (2014), Georges e Garcia (2016).

As falas de dois policiais-professores do CRJ, na epígrafe, deixam evidente seu esforço para entender e explicar os diferentes tipos de pessoas que vivem na Cidade de Deus. Mas não apenas nessa favela. A experiência que têm na Cidade de Deus é automaticamente acoplada às representações correntes das favelas como o lugar da violência, das carências, do caos e da desordem. Em um movimento contrário, tal representação também informa a própria experiência muito situada que têm no lugar, norteadas as classificações que ali constroem. Assim, por dedução, a diversidade dos supostos perfis das pessoas que vivem na Cidade de Deus é estendida às *comunidades* em geral; o conhecimento de uma parte é a base para dizer sobre o todo, reforçando as representações correntes.

Neste caso, policiais militares, incumbidos oficialmente de oferecer uma educação disciplinar e cidadã aos jovens favelados e ocupar o tempo ocioso deles, buscam categorias para entender a diversidade de perfis existentes num mesmo local, seja do ponto de vista do envolvimento ou relação com o tráfico de drogas, seja no que tange à aproximação ou ao afastamento da *cultura da comunidade*. A partir de sua leitura do problema social, amparada em suas categorias para ler o mundo e no uso da linguagem estatística, explicam e esclarecem as distinções que fazem entre os diferentes perfis sociais da *comunidade*, ao mesmo tempo demonstrando o conhecimento que possuem daquela realidade e, assim, sustentando, validando e legitimando suas intervenções no local. Ao agir, transformam essas intervenções em saber estatal, prática estatal, estado.

Meu intuito nesta tese não é avaliar, julgar ou questionar a validade dessas assertivas e estimativas, mas tomá-las como um esforço incessante dos agentes estatais para compreender aquilo e aqueles que são o público-alvo, para ler esse conflito e agir sobre ele no nível mais cotidiano (MENEZES, 2015). Não foram poucas as vezes que vi os policiais-professores do CRJ “correrem atrás” de ônibus para os alunos participarem de competições e apresentações. Não eram raras as vezes que alguns dos policiais-professores ficavam depois do horário para dar uma aula extra ou ensinar algo específico a um aluno. Algumas vezes me emocionei junto com os policiais-professores quando os alunos faziam alguma homenagem a eles. Também vi policiais-professores exporem alunos, como estratégia “pedagógica” para corrigir uma atitude em sala de aula ou estimular um aluno “acomodado”. Também ouvi falas “civilizatórias” e críticas desses policiais-professores à “cultura da favela”. Quanto às técnicas do CMJ, várias vezes as vi desempenhando funções que não eram delas, como levar jovens atendidos para conhecer universidades, museus e lugares importantes da cidade. Vi como era comum elas

pagarem por cópias de documentos para que os jovens pudessem renovar sua matrícula na escola ou se inscrever em algum curso ou atividade. Compartilhei da alegria delas quando um jovem conseguia um estágio, um emprego ou se formava no ensino médio ou na graduação. Também as vi sendo ríspidas com jovens que haviam parado de frequentar o Programa.

A partir das experiências que presenciei e de outras que compartilhei, argumento que, no esforço estatal de gerir, de controlar e de conter o conflito urbano, que tem a *juventude vulnerável* como principal categoria operadora, são produzidas camadas de *legibilidades* sobre a população pobre.⁶ Ao longo da tese, explico como as classificações e triagens estatais são produzidas e justificadas a partir da leitura de que há, nas favelas cariocas, uma *juventude vulnerável* a ser resgatada.

Aqui, vale remarcar que o uso das palavras **tentar** e **esforço**, acima, assim como em todo o texto, não é por acaso. Ao enfatizar que a produção da ordem é uma pretensão, uma busca, sinalizo para o fato de que a vida real sempre escapa desses esforços e dessas tentativas. Por mais que existam estratégias, práticas e lógicas para segregar, normalizar, punir e conformar, nunca se produz ordem total e integralmente. Os sujeitos reais, sejam os que implementam ou os que são alvo dessas políticas e práticas estatais, tensionam essas estratégias, esse esforço todo o tempo. Olhar para a “ponta” nos permite ver as nuances e a complexidade dos processos produzidos por esse esforço de gestão estatal.

Algumas palavras sobre estado, gestão, margem e legibilidade: a abordagem pela “ponta” do estado

A teoria - para ser mais exata, uma determinada abordagem teórica sobre o estado e as práticas estatais - teve e tem, ao lado do material e das experiências de campo, um peso considerável para a construção deste texto (o argumento, as questões centrais, as categorias, etc.).

⁶ A literatura tem tratado a noção de *legibilidade*, sobretudo, para se referir a práticas estatais, seja no sentido de o estado se tornar legível, compreensível e legítimo para aqueles que governa (DAS, 2004; DAS; POOLE, 2004; ASSAD, 2004) ou de tornar legível e conhecer a população a ser governada, a ser gerida (SCOTT, 1998). Sem desconsiderar a concomitância desses dois processos referidos pela noção de *legibilidade*, mobilizo *legibilidade* no sentido proposto por Scott (1998), ou seja, como a produção de *legibilidades* por agentes estatais, relacionada ao esforço de entender como funciona a população que devem atender, gerir, administrar, governar, mas com a qual, eu acrescentaria, também se relacionam e interagem.

Desde Durkheim e Weber, muito já foi debatido sobre a relação entre teoria e empiria nas Ciências Sociais, não apenas no que diz respeito à importância de uma relação dialógica entre elas - na medida em que elas devem se implicar mutuamente -, mas também no que toca o papel da teoria nas nossas formulações iniciais de pesquisa e ao longo do trabalho de campo. Muita tinta também já foi gasta, principalmente entre os antropólogos, no debate acerca da experiência etnográfica e do conhecimento etnográfico. Muito já foi dito sobre a imprevisibilidade do que se passa em campo, a importância de o pesquisador estar atento para readequar e redirecionar suas questões e se abrir para o imponderável e imprevisível, sendo várias as experiências e trabalhos que demonstram a importância da flexibilidade e de uma espécie de sensibilidade em campo (PEIRANO, 2008; 2014; CLIFFORD, 2008; GEERTZ, 2009; GOLDMAN, 2008).

No caso deste trabalho, devo reconhecer que essas duas dimensões - teoria e empiria - travaram um jogo bastante dialógico, às vezes tenso, mas bastante equilibrado. Reconhecer e explicitar esse fato não significa dizer que este trabalho é um esforço para comprovar ou refutar uma teoria ou que ele tenha como objetivo fazer a realidade “caber” na teoria. Pretendo simplesmente deixar claro como certas discussões teóricas sobre o estado foram importantes para todo o processo da pesquisa, tanto em sua construção inicial quanto no que diz respeito à sua rentabilidade e relevância para a compreensão do que vi em campo.

Essa perspectiva teórica é composta por uma literatura que busca repensar a forma de entender e conceber o estado e, conseqüentemente, a forma de empreender pesquisas sobre essa temática, literatura que trava forte diálogo com as teorizações de Michel Foucault (2000; 2008a). Mesmo não tendo se dedicado à construção de uma teoria do estado e nenhuma de suas obras tratar especificamente desse tema, as contribuições do autor para um deslocamento na forma de conceber o estado podem ser decantadas das poucas vezes em que esse tema aparece em suas discussões.

Uma das mais importantes contribuições de Michel Foucault para o pensamento social foi a sua análise do poder. Sem o intuito de abordar toda a discussão do autor sobre poder (as relações poder-saber, poder-verdade, o método genealógico para pensar o poder, a positividade do poder etc.), destaco a contribuição e as implicações de sua abordagem no que tange às discussões sobre estado. A assertiva foucaultiana de que o poder não existe - na medida em que “a ideia de que [o poder] existe em um determinado lugar, ou emanando de

um determinado ponto [...] parece baseada em uma análise enganosa” (FOUCAULT, 2000, p. 248) - tem implicações importantes para a forma como comumente se concebe e se estuda o estado. Se “o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado” (Ibid., p. 248), é impossível supor que haveria um lugar onde ele estaria localizado, uma instituição que o detivesse. Nessa perspectiva, o estado não pode ser considerado o *locus* do poder, o detentor maior da capacidade de exercício do poder, pois o que há são lutas, embates para manutenção ou subversão do próprio poder (FOUCAULT, 2000).

De modo complementar, outra opção metodológica de Foucault (2008b), que tem implicações diretas na forma de pensar o estado, é o que ele chama de “abrir mão dos universais”, que consiste em deixar de lado, como objeto primeiro, noções universais que as análises sociológicas e históricas utilizam para explicar os processos sociais. É o próprio autor quem nos explica:

Em vez de partir dos universais para deles deduzir fenômenos concretos, ou antes, em vez de partir dos universais como grade de inteligibilidade obrigatória para um certo número de práticas concretas, gostaria de partir dessas práticas concretas e, de certo modo, passar os universais pela grade dessas práticas. [...] Parto da decisão, ao mesmo tempo teórica e metodológica, que consiste em dizer: suponhamos que os universais não existam; e formulo nesse momento a questão: como vocês podem escrever a história, se não admitem a priori que algo como o Estado, a sociedade, o soberano, os súditos existem? (FOUCAULT, 2008b, p. 5).

No que tange ao estado, abrir mão desse universal político significa vê-lo como um efeito, o resultado de uma maneira específica de governo soberano, o efeito de um regime de governamentalidade, de diversos processos de estatização, de processos políticos e históricos de transações, que deslocam e estatizam as fontes de financiamento, as modalidades de investimento, os centros de decisão, as formas e os tipos de controle, as relações entre as autoridades locais e central. Nessa perspectiva, o estado não tem uma essência, não é, em si, uma fonte de poder, não tem entranhas, não tem interior. Isso implica renunciar a uma análise das estruturas e funções do estado e deduzir o conjunto de práticas do que seria a essência do estado (FOUCAULT, 2000). Convergingo com essa perspectiva, optei pela grafia da palavra *estado* com a primeira letra minúscula, pois acredito não haver nenhuma particularidade intrínseca ou uma essência da forma *estado*.

Apesar da inovação e da ruptura proposta por essa perspectiva foucaultiana, é imprescindível uma advertência: se levada ao limite, tal forma de lidar com os universais, em particular com relação ao estado, coloca problemas importantes para uma análise sociológica. Levada ao limite, a opção por prescindir dos universais incorre no risco de levar a uma retomada, a uma remontagem interminável das categorias, sobretudo as mais importantes (os universais), o que faria da análise uma incessante reconstrução genealógica dos próprios universais. Assim, a análise não poderia partir nunca dos universais - por exemplo, gestão estatal, práticas estatais -, o que impossibilitaria pensar os efeitos dessa forma estado, enfim, os efeitos desse efeito.

Mas o potencial dessa discussão não está em levá-la ao limite; ao contrário, sua relevância está na possibilidade de ver a importância dessa forma estado que se consolidou ao longo dos últimos três séculos, sem negar os efeitos e a existência de mecanismos estatais. Essa forma de ver o estado - não mais como um “monstro frio” ou como uma espécie de “dato histórico-natural” (FOUCAULT, 2000; 2008b) - permite entendê-lo, pensá-lo e estudá-lo na imanência: práticas, relações, documentos, normativas, funcionamentos, pessoas, espaços concretos etc., sem procurar algo transcendente. Isso coloca o imperativo de se olhar não apenas para instituições, uma vez que o estado não tem uma fixidez institucional e geográfica; é preciso ir além do empiricamente óbvio e olhar para os múltiplos lugares onde o estado pode ser reconhecido em seus efeitos (TROUILLOT, 2001).⁷

Considerando que o foco das análises aqui recai sobre práticas estatais junto a e para populações pobres, é imprescindível destacar as contribuições dos trabalhos de Veena Das, especialmente o importante texto, produzido em coautoria com Deborah Poole, que introduz o livro *Anthropology in the margins of the state*, publicado em 2004. Os trabalhos etnográficos de Das são um dos esforços mais contundentes de levar a sério essa perspectiva de desconstrução do estado como uma unidade. A partir de pesquisas etnográficas na Índia e textos que discutem estado, burocracia, gênero, violência, tempo, sofrimento, cotidiano, Veena Das (1999; 2004; 2008) propõe uma reflexão do estado a partir de suas manifestações,

7 Para essa proposta de deslocar a análise do estado e, conseqüentemente, estudá-lo a partir de práticas concretas, vale mencionar os trabalhos de Gupta e Ferguson (1997), Ferguson e Gupta (2002), Sharma e Gupta (2006), Trouillot (2001), que abordam as relações e tensões entre processos de globalização e práticas estatais locais; de Gupta (1995), Das (2004), Li (1999), Herzfeld (2016), Scott (1998), sobre as dinâmicas da burocracia estatal no seu nível mais cotidiano; e Sharma (2006), Li (2007), acerca de práticas estatais e a vida cotidiana no espaço urbano. Esses estudos são relevantes, uma vez que priorizam a dimensão mais cotidiana para entender o estado e identificar como ele se materializa nas vidas dos sujeitos.

figurações e presenças concretas e locais. A proposta analítica é distanciar-se “da imagem consolidada do estado como forma administrativa de organização política racionalizada que tende a debilitar-se ou desarticular-se ao longo de suas margens territoriais e sociais” (DAS; POOLE, 2004, p. 19), para, assim, refletir “como as práticas e políticas de vida nas margens moldam as práticas políticas de regulação e disciplinamento que constituem aquilo que chamamos ‘o estado’” (Ibid., p. 22).

A aposta é que esse olhar a partir das *margens do estado* ofereça uma imagem mais dispersa do que é o estado, uma vez que o caráter indeterminado das margens pode produzir fissuras e quebrar a solidez que, em geral, é atribuída ao estado. Nessa perspectiva, olhar para o estado a partir de suas margens, advertem Das e Poole (2004), significa abster-se da ideia de que práticas de agentes estatais nesses espaços e junto a essas populações seriam falhas, uma disfunção, algo externo ao estado ou uma exceção. Ao contrário, o pressuposto é que há uma heterogeneidade de maneiras de o estado administrar a vida, e essas práticas e processos estatais nas margens são parte constitutiva dessa ordem, pressupostos necessários do estado, são “rios que fluem no interior e através de seu corpo [do Estado]” (DAS e POOLE, 2004, p. 41, tradução nossa).

Vale destacar que, diferente de uma leitura mais apressada de que o neoliberalismo ou a pós-modernidade implicaram o fim do estado ou seu encolhimento (o que reduziria a importância e a relevância de se estudar o estado e o estatal), essa perspectiva propõe uma reflexão sobre a forma de conceber e estudar o estado, considerando-o uma categoria relevante para a compreensão de dinâmicas sociais, trajetórias individuais, dinâmicas territoriais, regionais e locais - mesmo no momento contemporâneo, em que o estado e a forma de percebê-lo passam por profundas transformações. Entretanto, ao reconhecerem a relevância do estado, esses trabalhos não negam a existência de outros atores, instituições, regimes normativos, práticas de governo das populações. O esforço é reconhecer e lidar com as “dificuldades de se estudar o estado”, para usar os termos de Abrams (2006), sem obliterar o “efeito estado” (MITCHELL, 1999), ou seja, sem ignorar que a força da ideia de que o estado é um conjunto de estruturas reificadas e desencarnadas é um efeito das próprias práticas do estado. Nesse sentido, reconheço o efeito e a força de algo que é denominado e se nomeia como estatal, que se identifica como sendo do estado, que evoca o estado para se definir e se qualificar.

Nessa perspectiva, compreender o governo estatal das populações precárias (FASSIN, 2013) se mostra relevante, sobretudo se olharmos para a dimensão mais cotidiana. Fassin (2013) aponta a rentabilidade de mergulhar no coração do estado, penetrando no seu funcionamento ordinário e apreendendo os valores e afetos que perpassam as políticas e as práticas dos agentes.

É, portanto, com grande interesse e estreito diálogo por essa forma de entender e estudar o estado que procurei olhar para as práticas concretas e situadas de agentes estatais a partir da e na margem (DAS e POOLE, 2004), mais especificamente, agentes estatais que implementam esses Programas cujo objetivo e justificativa estão fortemente associados à prevenção da violência e, obviamente, ao conflito urbano. As reflexões suscitadas por esse debate já me acompanhavam quando iniciei a pesquisa na CDD e no prédio do CRJ.⁸ A dimensão cotidiana, as práticas dos agentes estatais “na ponta” chamavam e recebiam minha atenção, não apenas por eu desconhecer aquele espaço e aqueles sujeitos, mas também pela forma ambígua como o estado aparecia nas falas cotidianas e corriqueiras das técnicas e policiais-professores: ora como algo que representavam e do qual faziam parte, ora como algo externo e ausente; em ambos os casos, como algo muito importante e relevante, sempre evocado.

Foi acompanhando a rotina desses agentes estatais que, pouco a pouco, percebia o esforço contínuo e permanente deles para produzir legibilidades (SCOTT, 1998), ou seja, para tornar inteligível, legível o contexto, as pessoas, as relações e as situações nas quais estavam imersos e envolvidos em suas práticas cotidianas como agentes do estado, no intuito de produzir governo e ordem.⁹ O interessante é que, mesmo se identificando como agentes do estado, “braço do estado”, “o estado aqui”, esse esforço de compreender e classificar as pessoas e as situações era perpassado pelas relações pessoais, conflitos, julgamentos morais, preconceitos,

8 O interesse por práticas estatais junto a territórios e populações pobres perpassa toda minha trajetória acadêmica. Para minha monografia de graduação e para a dissertação de mestrado (2007 e 2013), realizei pesquisas em favelas da cidade de Belo Horizonte, centrada na implementação de um programa da prefeitura municipal para urbanização de favelas, o Vila Viva. Meu foco sempre esteve nos processos de remoção e reassentamento de famílias, especificamente as práticas, estratégias e discursos estatais - desde a concepção do projeto até a “ponta” - que explicavam, justificavam e legitimavam o projeto em si, bem como a forma de implementação dele.

9 É interessante observar a forte convergência entre essa discussão de Scott (1998) e as discussões de Foucault (2008a; 2008b) sobre as tecnologias de governo associadas à biopolítica. Ambos apontam que é na modernidade que conhecer a população a ser governada se torna parte constitutiva da própria forma de governo. Embora enfatizem dimensões distintas – Foucault, as séries, as regularidades e as estatísticas; Scott, as normativas que homogeneizam a população –, os dois autores localizam na modernidade uma mudança nas formas de produzir governo que passa por conhecer esse ente a ser governado: a população.

medos, afetos. Em outras palavras, as legibilidades que eles produziam tinham a ver com o engajamento deles na prática de agente estatal que vai além das normativas e prescrições.¹⁰

Utilizo *legibilidades* no plural por entender que não há uma única classificação estatal sendo produzida sobre os chamados *jovens vulneráveis*. O que pude observar no cotidiano do CRJ e do CMJ é que há várias *legibilidades* sendo produzidas a todo momento e que têm a ver com o que está acontecendo na favela no momento, o que se passa no nível da administração do governo do estado, os sujeitos envolvidos em cada situação ou contexto, a situação ou momento (se em sala de aula, no corredor, na área externa do CRJ, na secretaria, se há pessoas de fora etc.). É por entender e mobilizar a noção de *legibilidade* nesse sentido que divirjo de Scott (1998) quando ele afirma que a produção de *legibilidade* implica, necessariamente, processos que padronizam, simplificam, submetem e aniquilam os saberes locais e a realidade social para criar uma grade padronizada e, assim, viabilizar o governo e o controle de populações. Apesar de concordar que há um esforço estatal de governar e controlar populações, entendo que não há **um** ou **o** estado que produz **uma** legibilidade sobre uma população, mas que existem *legibilidades* sendo produzidas por diferentes agentes estatais, em diferentes esferas e níveis.¹¹ Nesse sentido, outra limitação da noção de *legibilidade* de Scott fica evidente: a associação praticamente exclusiva da *legibilidade* estatal com a dimensão legal.¹²

Entender que o estado vai além das instituições propriamente governamentais e nacionais é reconhecer que há múltiplos lugares onde os efeitos de seus processos e práticas se realizam (TROUILLOT, 2001); implica olhar para as *legibilidades*, inclusive sobre um mesmo grupo, como múltiplas. Os conteúdos dessas *legibilidades* podem ser distintos e, por vezes, conflitantes, ou seja, há camadas de *legibilidades* sendo feitas e refeitas no próprio processo

10 Apenas para precisar o aspecto das práticas cotidianas dos agentes estatais que estou abordando, esclareço que o cerne da questão discutida parece guardar algumas diferenças em relação às discussões de Lipsky (1980) acerca da discricionariedade e do esforço de pensar como os burocratas de nível de rua lidam com as tensões e questões colocadas pela relação entre regras e prescrições, de um lado, e a prática cotidiana, de outro. Sem desconsiderar essas contribuições, chamo a atenção para elementos, questões, aspectos que vão além da prescrição (muitas vezes dela descolados), ressaltando que os agentes “na ponta” também fazem e são o estado ou o estatal.

11 Patrice Schuch (2015), em sua análise sobre a gestão das populações em situação de rua, critica a analítica de Scott, sugerindo que ela fornece “uma perspectiva muito homogênea do próprio Estado e da ação de suas tecnologias de governo” (p. 2).

12 Em *Seeing like a state*, Scott (1998) oferece alguns exemplos da produção de *legibilidade* do estado moderno que evidenciam sua ênfase na dimensão legal e formal. Os exemplos trazidos pelo autor são a standardização de pesos e medidas, os recenseamentos que padronizam a divisão de terras e os registros de nomes e sobrenomes de família perduráveis. Sobre esse último tema, ver também o artigo de Scott; Tehrani; Mathias (2002).

de gestão estatal; não há apenas simplificação, mas também complexidade; em cada situação, contexto e nível estão em jogo relações, obrigações, sentimentos, contingências e engajamentos distintos. Tudo isso é e produz estado.

Segundo Trouillot (2001), a produção de *legibilidade* tem como efeito produzir uma linguagem e um conhecimento para governar e, também, criar ferramentas teóricas e empíricas para classificar e regular as coletividades. Nos casos do CRJ e do CMJ, todo o esforço para compreender quem são os *jovens vulneráveis* produz e subsidia classificações sobre eles, visando a uma intervenção mais efetiva em termos de estratégias e de resultados. Nesse sentido, práticas que tornam os indivíduos legíveis tanto os individualiza quanto os localiza e integra a coletividades (Ibid.). Ao mesmo tempo que são todos moradores de favelas e, por isso, considerados *vulneráveis*, o nível e o conteúdo dessa *vulnerabilidade* muda segundo a visão e as experiências desses agentes “da ponta”. Além disso, é o conhecimento sobre alguns jovens e a relação individualizada com eles que permite criar essas classificações, as quais vão individualizar cada um dos jovens, como “do crime”, “empreendedor”, “esforçado”, “sem visão” etc.

As ações dos agentes estatais não são apenas “produto de um estado já pronto. As ações feitas em nome do Estado [...] constroem o próprio Estado” (SOUZA LIMA, 2002, p. 54). Em outras palavras, o estado aqui é tomado como uma realidade concreta e situada, não uma abstração ou entidade neutra (FASSIN, 2013). Foi entendendo o estado e as práticas estatais a partir dessa perspectiva e olhando para esse nível mais cotidiano das práticas de policiais-professores e técnicas que fui trilhando – ao mesmo tempo em que construía – os caminhos da pesquisa de campo.

E quais processos são iluminados, a partir dessa perspectiva, quando olhamos para as práticas de agentes que implementam esses Programas? O que as práticas e percepções de técnicas e policiais-professores sinalizam sobre a gestão dos pobres? As descrições e reflexões acerca do cotidiano de trabalho dos agentes estatais “na ponta” do CRJ e do CMJ deixam entrever que elas compõem e são, ao mesmo tempo, a expressão de um modo de gerir o conflito urbano nas periferias das grandes cidades brasileiras. As recorrências e linearidades entre esses dois Programas sinalizam para uma série de estratégias comuns ou muito semelhantes para intervir junto aos pobres, em especial junto aos chamados *jovens vulneráveis*. Mas as particularidades de cada um dos dois Programas estudados apontam para o fato de que estratégias de gestão

muito semelhantes podem acomodar conteúdos muito diversos, como é o caso da mobilização recorrente da *origem comum*, feita por técnicas e também policiais-professores. Os dois grupos de agentes conferem a essa mesma estratégia conteúdos distintos e produzem efeitos muito diferentes, como no caso dos policiais-professores que, ao operarem com essa ideia de *origem comum*, vão construindo uma alteridade radical.

Ao fim da tese, espero contribuir para um debate acerca dos contornos das práticas estatais nas margens urbanas para além das políticas de segurança. Proponho, ancorada nos casos empíricos estudados, compreender as intervenções via *projetos sociais* não, necessariamente, como opostas ou como uma alternativa às formas de repressão estatal. O intuito não é ignorar a importância da presença policial nas periferias e favelas, mas chamar a atenção para o fato de que olhar para outras formas de intervenção, como os *projetos sociais*, nos ajuda ver outras formas também disciplinadoras, violentas e militarizadas que podem se combinar de modos muito distintos na gestão do conflito urbano.

A organização da tese

O texto desta tese está organizado em sete capítulos, além desta introdução e das notas finais. No primeiro capítulo – *A chegada em campo e a triagem territorial* –, apresento as dificuldades encontradas no início da pesquisa, como esses caminhos e descaminhos me levaram ao prédio do CRJ e como foi se delineando uma separação casa-trabalho, decisiva para os rumos da pesquisa. Em seguida, aponto que essa separação casa-trabalho funcionou devido à ausência dos meus vizinhos nas atividades do CRJ e do CMJ, o que sinalizava uma primeira triagem, a territorial. Descrevo, então, as clivagens internas na Cidade de Deus e como elas estão relacionadas ao público que frequenta o prédio do CRJ, elucidando quatro aspectos: 1) como as divisões espaciais internas da CDD expressam desigualdades de condições objetivas de vida (renda, serviços públicos, infraestrutura etc.), mas também representações e estigmas; 2) como a concentração dos serviços e equipamentos públicos na área mais central, no Lazer e na pista (Avenida Edgar Werneck) contribui para reforçar essas desigualdades; 3) a fixação territorial de grande parte dos moradores que ali residem, com uma circulação muito restrita mesmo dentro da Cidade de Deus; 4) o caso de uma família vizinha com quatro jovens, por meio do qual procuro mostrar que a baixíssima presença no Prédio do CRJ de jovens dessas áreas mais afastadas e mais pobres também tem a ver com

uma forma bastante específica de pensar a ocupação do tempo diário e o futuro, que não encontra sentido nos *projetos* em geral.

Adentrando no CRJ e no CMJ, no segundo capítulo – *O CRJ, o CMJ e a juventude vulnerável* - discuto a relação entre esses dois Programas e a centralidade da *juventude vulnerável* na representação do conflito urbano (e, conseqüentemente, sua utilização como categoria operadora central na gestão desse conflito). Traço as condições de possibilidade para a emergência da noção *juventude vulnerável* como um problema social, como uma urgência, destacando a confluência de três processos: a constituição da juventude como parcela específica da população; o deslocamento na forma de conceber e lidar com o problema da pobreza; e a consolidação da *violência urbana* como uma gramática que orienta as formas de pensar a vida urbana. O argumento é que o CMJ e o CRJ são exemplos e parte desses processos mais amplos, mas não se reduzem a colocá-los em prática, tendo em vista suas especificidades; é nisso que reside o potencial e justificativa para estudá-los. Ao fim do capítulo, então, apresento o CRJ e os policiais-professores que lá atuam, bem como o CMJ, destacando quem são as conselheiras e tutoras.

Os dois capítulos seguintes compreendem o que chamei de uma *Composição*, a qual intitulei *As bases da autoridade: a origem comum, a exemplaridade e o “estar lá”*. O objetivo é problematizar as estratégias por meio das quais as técnicas e os policiais-professores produzem identificação por contraste entre eles e os *jovens vulneráveis* e como buscam sustentar e legitimar suas leituras, classificações e práticas. Esclareço que, ao agrupar as falas e as experiências sobre percepções e estratégias comuns a policiais-professores e técnicas do CMJ, não pretendo sugerir que há uma homogeneidade nas formas de perceber e experienciar o cotidiano de suas práticas profissionais. Ao contrário, o exercício de decantar semelhanças se mostra interessante exatamente na medida em que permite colocar em relevo as especificidades e diferenças entre os Programas, os grupos de profissionais e os sujeitos. Como veremos nesses dois capítulos, embora técnicas e policiais-professores tenham estratégias muito semelhantes, os conteúdos podem ser bastante distintos e os modos de mobilização de categorias semelhantes são bem diferentes. Por outro lado, a existência de conteúdos tão distintos para estratégias tão semelhantes ou idênticas sinaliza para técnicas ou tecnologias de poder que merecem ser olhadas com atenção.

Assim, abrindo essa parte, no terceiro capítulo – *Origem comum e exemplaridade: a identificação por contraste* -, lanço luz sobre as estratégias das técnicas do CMJ e dos policiais-professores do CRJ para se aproximarem dos alunos, produzir vínculo e, ao mesmo tempo, distinção. Discuto como a menção recorrente à *origem comum*, relacionada ao fato de terem crescido em *comunidade*, terem visto a violência de perto e terem tido condições financeiras semelhantes às dos jovens, está no centro da construção que os próprios policiais-professores e as técnicas fazem de si mesmos como uma figura exemplar. Aponto, ainda, que essa exemplaridade produz, ao mesmo tempo, identificação e distinção, dependendo se o jovem se aproxima ou se distancia desse modelo. Tudo isso sustentado e legitimado pela própria exemplaridade desses agentes, que “passaram pelo que passaram” e ainda “conseguiram” ou “não escolheram um caminho errado”.

O quarto capítulo – *A autoridade de “estar lá”* - encerra essa parte adensando a reflexão sobre as fontes de autoridade e a legitimidade das práticas e falas das técnicas e dos policiais-professores, que não advêm, segundo eles, apenas da *origem comum*. Discuto como o fato de estarem “na ponta”, de “estarem lá” todo dia, de já terem acumulado certo conhecimento sobre o território e sua população, de ocuparem uma posição (que consideram incômoda) entre o público atendido e as instâncias superiores é todo o tempo mencionado como um recurso de autoridade e também de legitimidade do que eles dizem sobre os jovens. Ainda nesse capítulo, discuto a oposição feita por técnicas e policiais-professores entre o papel e a prática, apontando que está em jogo, nessa distinção, uma disputa sobre formas de saber fazer, de saber lidar, de saber intervir sobre o conflito urbano.

O quinto capítulo – *Sobre nuances da vulnerabilidade: classificando os jovens vulneráveis* - é um esforço de sintetizar, o que implica assumir os riscos de simplificar, as classificações feitas tanto por técnicas quanto por policiais-professores sobre os *jovens vulneráveis*. Apresento dois esquemas de espectros, nos quais busquei elencar os tipos de jovens considerados *vulneráveis* e como eles são localizados de acordo com os profissionais de cada um dos Programas. A intenção é mostrar a) as especificidades, contingências e perspectivas que perpassam cada um dos Programas em um nível mais geral e que imprimem sua marca nessa classificação apoiada na prática cotidiana; b) como ambos os espectros estão informados pelo pressuposto de que os jovens da Cidade de Deus (e *de comunidade* em geral) são vulneráveis em níveis variados, o que significa uma maior ou menor propensão a se engajarem em atividades criminosas; c) que, apesar de operarem a partir da noção de

vulnerabilidade e pela representação da relação pobreza-violência, os conteúdos das classificações do CMJ e CRJ são muito distintos.

No sexto capítulo – *O que faz um jovem mais ou menos vulnerável-*, apresento uma reflexão sobre as explicações de técnicas e policiais-professores dos fatores que impactam os níveis de vulnerabilidade. Quatro categorias são centrais nas falas desses sujeitos para explicar as causas e a reprodução da vulnerabilidade, a saber, a *cultura de comunidade*, a *família desestruturada*, a *falta de vontade ou comodismo* e a *ausência ou falha do estado*. Com implicações e pesos distintos, que dependem e variam a cada caso e situação, esses quatro fatores sinalizam pressupostos bastante distintos sobre esses jovens, segundo a visão de técnicas e policiais-professores. Por um lado, quando são mobilizados, *cultura da comunidade*, *família desestruturada* e *falta de vontade* vão se referir a problemas relativos à falta de visão dos sujeitos, à alienação e à acomodação, sendo a culpa por essa condição atribuída aos indivíduos, às famílias e, no máximo, à *comunidade*. Por outro lado, quando os agentes associam a vulnerabilidade à *falha ou ausência do estado*, a explicação para níveis mais elevados de *vulnerabilidade* passa a ser estrutural, com os jovens, e moradores em geral, sendo considerados vítimas da falta de oportunidades e de acesso a serviços e direitos. O interessante é observar como esses dois tipos de explicação – individualizada e estrutural – operam concomitantemente, indo da culpabilização à vitimização. Entretanto, esses dois tipos não são conectados e essa dissociação permite que, no limite, as explicações que responsabilizam os indivíduos e as famílias sempre prevaleçam, mesmo quando se reconhece a falta acesso a serviços e direitos.

No sétimo capítulo – *As estratégias para incidir sobre a vulnerabilidade e a consciência de suas limitações-*, por fim, lanço luz sobre as saídas e intervenções propostas por técnicas e policiais-professores, bem como as estratégias para realizá-las. Destaco as práticas e as falas dos policiais-professores, sobretudo no que tange à importância conferida à interface e à complementaridade entre o trabalho deles na *rua* e no *projeto*. Tal distinção se refere tanto à combinação entre o trabalho de repressão da polícia e o trabalho de prevenção e aproximação em *projetos* como o do CRJ, como também à especificidade e efetividade do trabalho *social* de um policial no sentido de diminuir a vulnerabilidade e produzir cidadania, o que é expresso pela ideia de que o policial está sempre presente na sala de aula. Para finalizar, discuto como a clareza desses profissionais sobre o caráter e os limites do trabalho que realizam é uma forma

de eles lidarem e explicarem a manutenção das condições de vida da *comunidade* onde atuam, sem abrirem mão do que acreditam ser as potencialidades do trabalho que realizam ali.

Para fechar a tese, nas notas finais, proponho algumas reflexões sobre questões que as práticas e percepções de técnicas e policiais-professores apontam para além da Cidade de Deus. Procuo elucidar como a atuação das técnicas e policiais-professores na Cidade de Deus sinaliza para formas mecanismos e estratégias mais gerais de gestão do conflito junto a populações pobres, apontando quatro aspectos principais, a saber, i) a combinação, e não o paradoxo, entre afeto/proximidade e esforço de produção de ordem e normalização; ii) o perfil dos agentes que estão “na ponta” dessa gestão – “pobres cuidando de pobres”; iii) o *social* como forma de fazer segurança pública (não uma alternativa a ela) e conter o problema da violência; iv) a *juventude vulnerável* como categoria operadora e a partir da qual se tem entendido os jovens pobres, classificando-os e (re) construído a relação entre pobreza e violência.

CAPÍTULO 1 - A CHEGADA EM CAMPO E A TRIAGEM TERRITORIAL

Uma mineira sozinha na Cidade de Deus, uma pesquisadora tentando tornar a CDD legível

A primeira vez que entrei em uma favela no Rio de Janeiro foi em fevereiro de 2014. Fui à Cidade de Deus para combinar o aluguel de uma quitinete, pois me mudaria para lá no mês seguinte para iniciar minha pesquisa de campo de doutorado. Conversei com a proprietária, Cida, acertamos os detalhes de datas e valores e um mês depois eu me mudava para a Cidade de Deus. Era tudo muito novo, não só para mim, mas também para os meus vizinhos. O que eu identifiquei era bastante diferente do que eu ouvira nos círculos acadêmicos, sobretudo os cariocas, sobre a quantidade de pesquisadores na CDD. Meus vizinhos e seus amigos mais próximos não entendiam muito bem o que eu estava fazendo ali; nunca tinham conhecido nenhum outro pesquisador. Logo me dei conta de que estava inserida em uma rede específica, cujas características estreitamente relacionadas à localização geográfica eu só entenderia mais tarde.

Para mim era tudo muito novo, o que requeria, naquele momento inicial, uma atenção a tudo que me era explicado, a todos que me eram apresentados, aos lugares aos quais era levada. Eram novidades e informações a todo momento, mas também dúvidas, inseguranças e incertezas sobre o que perguntar, sobre como me comportar. Porém, um dos meus principais receios se referia aos momentos em que a polícia entrava na favela, quando sempre ficava muito apreensiva e sem saber ao certo o que fazer. Após presenciar algumas entradas da polícia próximo ao local onde eu morava (sem confronto, tiros ou grandes tensões), me dei conta de que, nessas circunstâncias, a vida transcorria normalmente: as crianças continuavam a brincar na rua, os jovens a namorar e interagir com os amigos, os que trabalhavam continuavam suas atividades, as mães que transitavam com seus filhos seguiam seus caminhos. Percebi também que eu ficava muito tensa e que essa tensão não condizia com a reação das outras pessoas. Diante disso, percebi que podia “relaxar” um pouco, uma vez que a chegada da polícia ali não necessariamente significava confronto.

Um tempo depois de me dar conta desse excesso de preocupação, eu falando ao celular na esquina da casa onde morava, exatamente na rua transversal pela qual a polícia sempre

chegava. Eu estava na esquina porque o sinal para telefone celular era muito ruim na minha casa e eu estava em uma ligação. Em um dado momento, o carro da polícia passou por mim e parou na esquina da quadra seguinte. Eu continuei falando ao telefone, sem prestar muita atenção ao fato de a polícia estar ali, mas logo vi a Cida (minha locatária) parada na esquina, me chamando, com um ar de repreensão e indicando que eu deveria ir logo em sua direção. “Você não pode ficar aí na esquina falando no telefone quando a polícia entra. Os meninos [do tráfico] vão pensar que foi você que chamou e os caras [os policiais] vão pensar que você está avisando os meninos que eles estão chegando”, disse ela com um ar de preocupação assim que eu me aproximei. Sem saber o que responder, pensei que “eu só tentei agir como todo mundo”; sentindo um certo constrangimento, fui andando na direção da minha casa ao lado da casa da Cida.¹³ Mesmo já tendo realizado pesquisas de campo em favelas de Belo Horizonte ao longo de quatro anos, o contexto do Rio de Janeiro era muito específico; uma favela do Rio de Janeiro é muito diferente de uma de Belo Horizonte e a Cidade de Deus era um caso muito particular e com muitas especificidades, como já bem demonstraram trabalhos sobre esse território (ZALUAR, 2000; LINS, 2012; DI TOMMASI; VELAZCO, 2013; MENEZES, 2015; MELLO, 2010) . A tudo isso ainda se somava o imaginário e as representações sobre a favela no Rio de Janeiro, em especial a Cidade de Deus, os quais eu também compartilhava. As representações da Cidade de Deus como lugar muito violento me afetavam, sobretudo no início da pesquisa, quando, por muitas vezes, senti medo ao circular pelas ruas, o que foi se dissipando com o tempo de residência lá e a progressiva capacidade de “ler” as situações.

Portanto, o primeiro aspecto a ser demarcado em relação à situação acima é o fato de que não ser uma pesquisadora do Rio de Janeiro marca as condições de possibilidade da pesquisa de campo na medida em que o meu olhar era perpassado de forte estranhamento e desconhecimento com relação ao que se passava ali. E isso, conseqüentemente, está expresso no próprio texto, seja nas escolhas sobre o que inserir e destacar, seja no modo como analisei determinadas situações.

Um segundo aspecto: naquele momento, materializava-se, ao menos para mim, a minha ignorância com relação a códigos e condutas básicos correntes na CDD. Além do

¹³ A reprodução das falas está baseada em minhas anotações de campo e em minhas memórias sobre essa situação.

constrangimento diante de Cida, me senti perdida e frustrada. Perdida porque me vi incapaz de reconhecer minhas próprias limitações; eu não sabia que não sabia. Frustrada porque achava que àquela altura já sabia mapear, minimamente, as situações, mas isso não era verdade. Depois de algumas semanas tentando pegar cada sinal, cada dica, cada reação em cada situação, me vi angustiada como nos primeiros dias de campo. A minha angústia era a de que aquela realidade, que me era muito distante e que eu achava que poderia um dia entender, se reafirmou, de fato, muito caótica, muito complexa para que eu pudesse saber como agir e, mais ainda, para que eu pudesse compreender. Passado o momento da frustração e da angústia, percebi que essa situação é exemplar do meu esforço de ler, distinguir, aproximar, separar as situações, as pessoas e as interações ali na Cidade de Deus. Assim como os agentes estatais, foco da pesquisa, eu tentava tornar aquela realidade legível para mim. Por um lado, meu esforço de tornar legível se distanciava daquele dos agentes estatais na medida em que a *legibilidade* que eu produzia não tinha por objetivo uma intervenção naquela realidade. Mas, por outro lado, assim como os policiais-professores e as técnicas, eu tentava tornar legível, compreensível as nuances e os detalhes daquelas dinâmicas para tornar possível a realização do meu trabalho ali.

Entretanto, a situação mencionada não revelou apenas minha ignorância e como a Cidade de Deus ainda era ilegível para mim; deixou evidente também o cuidado e a atenção de Cida comigo. Diante da minha inabilidade, ela logo me ajudou e me explicou o que eu estava fazendo errado, como o fez tantas outras vezes, assim como alguns vizinhos. Da Matta (1974) chama a atenção para a importância na e para a pesquisa de campo dos “aspectos extraordinários, sempre prontos a emergir em todo o relacionamento humano” (p. 9). Materializou-se, naquele momento, aquilo que o autor chamou de *anthropological blues*, ou seja, a “intrusão da subjetividade e da carga afetiva que vem com ela, dentro da rotina intelectualizada da pesquisa antropológica” (p. 6).

A pesquisa de campo prolongada proporciona isso, tanto angústias e frustrações como acolhida e cuidado. Destaco essa dimensão do cuidado e da atenção que recebi de meus vizinhos na Cidade de Deus porque o modo como me trataram foi decisivo para o desenrolar da pesquisa. Ao longo dos quatro meses na CDD, e principalmente nas primeiras semanas, meus vizinhos (que se tornaram amigos) me percebiam como alguém que precisava de ajuda. O fato de ser mulher, solteira e com um sotaque mineiro fazia com que eles me percebessem como alguém que precisava ser guiado, instruído. Na primeira vez que fui pegar um ônibus na

Cidade de Deus para assistir uma aula em Botafogo, por exemplo, uma das vizinhas me acompanhou ao ponto de ônibus e esperou até que eu embarcasse e o ônibus partisse. No período em que morava na Cidade de Deus, achava que essas eram atitudes e preocupações um pouco excessivas, apesar de serem expressão de grande cuidado e, com o passar do tempo, de carinho. Todavia, hoje, relendo o caderno de campo e escrevendo sobre isso, me dou conta de que minha própria sensação de que eles se preocupavam em excesso evidenciava que, além de não saber transitar física e socialmente ali, eu não tinha plena consciência da minha própria limitação; hoje eu sei que, em grande medida, não era excessiva ou descabida a preocupação deles comigo.

A convivência e a relação com essa rede mais próxima de vizinhos foi decisiva, não só pela atenção e disponibilidade deles em me ajudar a encontrar o que eu procurava, mas também por me ensinarem a me deslocar dentro da CDD, a “ler” e entender os códigos por meio de dicas, explicações e relatos, por me protegerem de maneiras diversas (por exemplo, ligando quando eu estava fora da CDD para dizer que era melhor eu esperar o dia seguinte para retornar por causa de confrontos, me acompanhando nos deslocamentos à noite, fazendo chás quando fiquei doente). Foi também essa atenção e esse engajamento em me ajudar, sobretudo no início da pesquisa, quando eu enfrentava dificuldades para encontrar os programas que havia me proposto a estudar, que me fizeram chegar ao Prédio do CRJ, que se tornou o foco empírico da pesquisa.

Descaminhos e caminhos até o prédio do CRJ

Fazia uma semana que eu havia me mudado para a Cidade de Deus e até aquele momento eu não havia encontrado nenhuma informação, referência ou pista sobre os dois programas estatais que me propunha acompanhar, o Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI) e a UPP Social.¹⁴ Os contatos prévios, as ligações telefônicas, os e-mails enviados aos técnicos desses programas na Cidade de Deus não eram respondidos. Durante essa primeira semana, fui apresentada a algumas pessoas, mas minha interação mais cotidiana e intensa era com Cida, a proprietária da quitinete onde morei por quatro meses, e com sua comadre Márcia, que morava a duas quadras. Ambas tentavam ajudar me apresentando a

¹⁴ Na proposta inicial de pesquisa, o PRONASCI e a UPP Social seriam tomados como objeto heurístico para pensar sobre como a categoria *social* comparecia nas políticas de segurança pública, tanto em documentos como nas práticas dos agentes estatais.

vizinhos e pessoas que iam à birosca de Cida, que funcionava em um dos cômodos de sua casa que tinha uma janela que dava para a rua e que funcionava como balcão. Nessa primeira semana, eu passava a maior parte do tempo na parte de fora do balcão, na rua, conversando com Cida e Márcia (que passava várias horas do dia ali na birosca) e com os clientes e vizinhos que ali passavam para comprar algo, tomar uma cerveja, conversar sobre algum acontecimento ou apenas dizer boa noite ao chegarem do trabalho. Cida sempre me apresentava aos vizinhos e clientes e se empenhava em me auxiliar nas explicações sobre a minha pesquisa e porque eu estava morando na CDD, se esforçando para me ajudar a obter informações sobre o PRONASCI e a UPP Social. Entretanto, ninguém conhecia ou sequer tinha ouvido falar desses programas.

Como é possível supor, essa situação me causou grande preocupação, uma vez que eu havia me proposto a estudar esses programas e havia me preparado para isso antes de ir a campo. Passei a me questionar se estava andando pelos lugares corretos, falando com as pessoas certas, procurando os indícios de forma adequada, enxergando possíveis pistas que apareciam, enfim, comecei a questionar se estava conduzindo a pesquisa de forma adequada. Ainda hoje, depois de três anos desse momento inicial da pesquisa, tenho a sensação de que não consegui as informações que precisava porque não estava andando pelos lugares “certos” e falando com as pessoas “certas” para chegar ao PRONASCI e à UPP Social. Somente após me afastar temporal e espacialmente dessa situação e refletir sobre esse primeiro momento da pesquisa, me dei conta de que ir aos lugares “errados” e falar com as pessoas “erradas”, além de me levar a outros lugares e pessoas (que se tornaram os “certos” para a pesquisa e as reflexões desta tese), me mostrou como esses dois Programas, assim como tantos outros, não chegam à maior parte das pessoas nos territórios onde estão instalados. Esse talvez tenha sido o primeiro “achado” da pesquisa, proporcionado por esse problema inicial. Outros ainda viriam e dariam vida a esta tese.

Depois de quase duas semanas de buscas, andanças e conversas, Cida me apresentou ao seu afilhado, Caio, para que ele me contasse sobre suas aulas de violão, realizadas em um *projeto*, o que poderia me ajudar de alguma maneira. Caio tinha 13 anos, era magro, tinha pele morena clara e um comportamento infantil, se comparado a outros adolescentes da sua idade. Fomos apresentados e Caio ficou bastante curioso sobre a minha condição ali, as razões que me levavam a estar ali, o que eu queria fazer, porque ainda estudava apesar de ser adulta. Ouvi atento o que eu respondia e fazia perguntas a cada vez que não entendia ou queria saber algo

mais. Depois de cerca de duas horas, a timidez inicial cedia lugar a uma conversa mais descontraída; eu não poderia supor, mas ali se iniciava uma amizade.

A certa altura, perguntei a Caio sobre as aulas de violão às quais sua madrinha tinha se referido. Então ele me falou que tinha feito aulas em um *projeto*, mas havia parado porque estava ficando muito cansado à tarde depois que foi estudar em uma escola mais distante da casa dele, o que exigia que ele acordasse mais cedo e demorasse mais para chegar na hora do almoço. Fiquei curiosa para saber um pouco mais sobre essas aulas e Caio me explicou que elas aconteciam no CRJ, perto da rua principal, “quase chegando na pista”, perto da 15 (Quadra 15). Perguntei se ele conhecia algum *projeto* com policiais da UPP e ele respondeu quase impaciente: “É lá, Luana, onde eu tô te falando, onde eu fazia aula de violão; meus professores eram da UPP. Lá tá cheio de polícia dando aula”.

A informação me animou. No dia seguinte fui ao CRJ após o horário do almoço, por volta das 14 horas, sendo recebida por uma moça chamada Patrícia. Apresentei-me e expliquei que estava morando na CDD para fazer uma pesquisa sobre as políticas, ações e programas sociais no contexto da política de “pacificação”, que alguns vizinhos haviam me falado sobre o CRJ e, por isso, eu estava lá para conhecer. Patrícia explicou o que era o CRJ e como ele funcionava na Cidade de Deus. Apesar de ter como público prioritário os jovens da CDD, o CRJ atendia todas as idades, de crianças a idosos. Os cursos oferecidos naquele momento eram de inglês, violão, flauta (e outros instrumentos de sopro), violino, jiu-jítsu, capoeira, caratê e profissionalizantes de manicure e cabeleireiro, estes últimos começariam em breve. Desses cursos, seis eram ministrados por policiais da UPP cedidos pelo batalhão local, além de mais um policial fisioterapeuta, que atendia no local. Patrícia me informou também que a equipe que havia assumido a direção do CRJ há menos de seis meses, no fim de 2013, estava tentando implementar aulas de teatro e retomar as aulas de informática, que deixaram de acontecer devido à falta de professor e pelo estado precário dos computadores. Em seguida, me apresentou o espaço físico, explicando que o CRJ estava funcionando provisoriamente no prédio da Casa da Paz, em frente ao seu prédio original, compartilhando o espaço com a Secretaria Estadual de Trabalho na Cidade de Deus (SETRAB), mediadores e palestras do

SEBRAE, atendimentos da Fundação Leão XIII, atividades do CRAS com idosos e, mais recentemente, com o recém iniciado Programa Caminho Melhor Jovem (CMJ).¹⁵

Aproveitando que a coordenadora do CMJ estava no prédio, Patrícia nos apresentou e nos deixou conversando por alguns minutos. Comecei explicando para Carla sobre a pesquisa e ela, por sua vez, me apresentou o Caminho Melhor Jovem (CMJ), cujo objetivo era atender jovens de 15 a 29 anos de forma individualizada, prestando assessoria e acompanhamento técnico para que pudessem viabilizar seus “desejos” e “sonhos”. Para melhor explicar como funcionava o Programa, Carla deu um exemplo:

Imagina um menino que chega aqui e que gosta de computador, de arte e quer ser *designer* gráfico; a gente vai trabalhar com ele como viabilizar esse sonho. Se ele está no ensino médio, dizer que ele tem que concluir o ensino médio para que ele possa entrar na faculdade. Enquanto isso, que ele pode fazer um curso técnico, financiado pelo Programa... Tudo acompanhado pelos tutores ou conselheiros. Cada jovem tem um tutor que o acompanha, faz reuniões. (Carla, coordenadora do CMJ, março de 2014)

Eu disse que me interessava muito em conhecer mais sobre o CMJ, acompanhar as atividades e falar com a equipe. Carla se mostrou muito disponível, sugerindo que eu fosse a uma das reuniões coletivas, o que prontamente aceitei.

Ao sair da sala de Carla, procurei Patrícia para conversarmos sobre a possibilidade de acompanhar as atividades do CRJ. Ela me respondeu que eu poderia fazer isso e que estaria disponível para me auxiliar. Acordamos que eu começaria no dia seguinte. De fato, no dia seguinte iniciei o acompanhamento da rotina do prédio do CRJ, que se estenderia por quatro meses e se constituiria no cerne desta tese.

15 O Centro de Referência da Juventude sempre compartilhou o espaço conhecido como *Prédio do CRJ* com outros programas. De 2014 para 2016, esse compartilhamento se alterou um pouco, tendo em vista que, em 2014, o CRJ funcionava provisoriamente no prédio da Casa da Paz e, em 2016, voltou para seu espaço original após mais de dois anos de reformas. Ambos os prédios estavam localizados na Rua José de Arimetéia, um em frente ao outro. O retorno ao prédio original significou uma melhora nas condições de trabalho, uma vez que o espaço era maior, possuía mais salas e banheiros melhor estruturados, além de um melhor estado de conservação. No prédio da Casa da Paz, as salas eram compartilhadas e muitas aulas tinham que ser ministradas no corredor ou na área externa. O CMJ, por exemplo, que contava com apenas uma pequena sala e compartilhava outra com atividades de outros órgãos, passou a contar com uma sala da coordenação, uma sala de reuniões e duas para os atendimentos individuais.

Ao longo desses quatro meses, minha rotina na Cidade de Deus consistiu em idas diárias ao Prédio do CRJ, onde permanecia das nove horas da manhã às quatro e meia da tarde, além das dinâmicas com meus vizinhos mais próximos.¹⁶ Naturalmente, havia toda uma vida ordinária, corriqueira, normal da qual eu participava e, aos poucos, fui fazendo parte. Aniversários, cultos em igrejas, ajuda em afazeres domésticos, refeições compartilhadas nos fins de semana, ajuda para cuidar das crianças, saídas para lancha algo diferente, idas a jogos de futebol (sobretudo do Vasco e da seleção brasileira na época da Copa do Mundo), compras em mercado, passeio à feira de domingo, alguns churrascos no fim de semana, ajudas com lição de casa, fogueiras nas noites mais frias de maio e junho. Além disso, histórias de vida eram compartilhadas: desabafos sobre problemas domésticos com filhos e maridos; conversas com as mulheres mais novas e solteiras sobre namoros, flertes e casos; problemas no trabalho; dificuldades financeiras; insatisfações com a polícia; dores, medos e preocupações nas épocas mais “difíceis” com a polícia. E também nas inúmeras vezes em que me perguntavam o que eu estava fazendo na CDD sozinha e eu tentava explicar, sem convencê-los de que fazia sentido ficar longe da família e do namorado para estudar a CDD.

Entretanto, quanto mais eu era incorporada à rotina, mais as minhas idas ao CRJ eram vistas pelos meus vizinhos como o meu trabalho, como o local onde eu realizava a minha pesquisa. Consideravam que eu estava de folga quando estava em casa e com eles, quando não estava fazendo pesquisa. Era comum meus vizinhos mais próximos dizerem que eu saía às nove horas para trabalhar e que só chegava depois das quatro e trinta ou que não estava em casa porque estava trabalhando. Só hoje, quase três anos depois, revendo minhas anotações do caderno de campo, me dei conta de como isso foi decisivo para a pesquisa, na medida em que fui incorporando essa distinção. E isso se materializou no caderno de campo, pois consegui observar nos meus escritos que a qualidade dos registros de campo sobre o que acontecia no CRJ era superior ao registro sobre o que acontecia com meus vizinhos (salvo em situações muito excepcionais ou com certa intensidade emocional). Certamente, se perderam na memória situações, falas, momentos e histórias que poderiam ser relevantes para as análises que desenvolvo na tese, porque não dei a devida atenção no momento em que aconteceram e/ou não registrei de forma detalhada, precisa.

16 Durante o período que residi no Rio de Janeiro, cursei duas disciplinas às quintas e sextas-feiras à tarde. Devido à distância, às quintas me deslocava para o bairro de Botafogo e permanecia na casa do meu irmão, na Tijuca, para, no dia seguinte, assistir às aulas de sexta-feira. Em geral, retornava à CDD sábado pela manhã. Entretanto, algumas vezes via notícias em jornais ou era avisada por alguma vizinha de que estava havendo troca de tiros e que seria melhor esperar o dia seguinte para retornar.

Entendo os riscos de que explicitar essas fragilidades e dilemas possa ser interpretado ou avaliado como excessivos, como um exagero ou uma autoetnografia, questões já muito discutidas e criticadas na literatura antropológica. Apesar de concordar, em grande medida, com as críticas aos trabalhos etnográficos que acabam tendo como centro o próprio etnógrafo, acredito que, além de normal, essas dúvidas e dilemas são importantes na medida em que fazem com que o pesquisador se coloque certas questões e reflexões sobre o encontro etnográfico, sobre os limites éticos, sobre as expectativas que cria etc. Portanto, a opção por expor isso na tese e, assim, também me expor, se deve ao esforço de deixar claro como as formas de contornar e lidar com esses questionamentos e dilemas marcam a minha pesquisa e este texto. Deixar claros esse processo e as escolhas feitas é uma forma de deixar claro como foi possível fazer esta pesquisa, inclusive em suas limitações.

Em vários momentos da pesquisa me senti culpada e, de alguma forma, constrangida, por motivos e situações diversos: pela brutal diferença econômica, social, de acesso a serviços, bens e oportunidades, o que ficava evidente nas dezenas de vezes que eu contava o que estava fazendo ali e eles não entendiam muito bem; nas inúmeras vezes em que senti medo de andar na Cidade de Deus ou que desconfiei de alguém; quando não voltava para a CDD porque lá estava “tenso”. Essa última talvez tenha sido a principal “fonte” de culpa; apesar de estar morando ali, podia ir embora quando quisesse ou fosse necessário. Se, por um lado, com o decorrer do tempo, as relações na CDD se intensificavam, a convivência era mais fluída e eu era incorporada à rotina das atividades, por outro lado, foi também o passar do tempo que deixava evidente para mim mesma e para meus vizinhos que eu estava ali de passagem. Quanto mais tempo residia na CDD, mais ficava claro que a minha condição ali era bem diferente, não só pela origem e pela história, mas pela possibilidade de ir embora, de esperar o dia seguinte para voltar quando as coisas estavam tensas. Sem dúvida, esse sentimento também se intensificou porque, ao longo do período em que residi na CDD, de março a julho de 2014, os confrontos com troca de tiros entre policiais e traficantes, que eram mais raros no início da pesquisa, aumentavam progressivamente e, por isso, aumentaram as ocasiões em que eu esperava um ou dois dias para retornar ao local. Havia uma desigualdade de condições não só nas possibilidades para lidar ou ter que lidar com os problemas e as contingências, mas também na forma de encarar, perceber e sentir aquela realidade, uma vez que o que me causava medo ou me deixava insegura era algo rotinizado, incorporado por eles, não por opção, mas porque é preciso viver, seguir em frente. Reconheço que esse incômodo carrega um pouco do pressuposto de que os meus interlocutores tinham menos agência do que eu

nessa relação, o que, de fato, não ocorria. Sobre muitos assuntos, eles não falavam comigo ou só falaram depois de certo tempo; várias vezes contavam histórias de um modo que eu não poderia entender, muitas vezes se divertiram com as “gafes” que eu cometia. Todos eles sabiam que eu estava lá para fazer uma pesquisa, portanto não havia nenhum problema do ponto de vista ético, mas eu sentia esse desconforto.

O afastamento do campo, o tempo e as leituras do caderno de campo me permitiram ver também que essa separação entre casa e trabalho não funcionou por acaso. Separar o CRJ da vida cotidiana com os vizinhos só foi possível exatamente porque os meus vizinhos jovens, potencial público-alvo do CRJ e do CMJ, não frequentavam o prédio do CRJ, não conheciam os Programas que lá funcionavam, não se interessavam pelos ou viam sentido nos *projetos* (do CRJ ou de outras instituições). As divisões, distinções e hierarquias espaciais internas da CDD se materializavam também no público que frequentava o prédio do CRJ, além de informarem representações, avaliações e classificações feitas pelas técnicas e pelos policiais-professores sobre os tipos e perfis do público dos Programas.

A triagem territorial

Era sábado por volta das 8 horas da manhã quando saímos, eu e meu irmão, que à época residia no bairro da Penha, zona norte do Rio de Janeiro. Estávamos de carro e nos dirigíamos à Rocinha 2, na Cidade de Deus, para ver uma quitinete net disponível para ser alugada, onde acabei morando (o trajeto feito de carro na CDD está indicado por uma traçado amarelo). Chegamos à CDD pelo acesso próximo aos APs, encontro da Linha Amarela (Avenida Governados Carlos Lacerda no mapa) com Estrada do Gabinal (como é possível identificar na parte inferior à direita no mapa), seguimos pela Rua Edgard Werneck até a altura da Rua Monte Sião. Esse trecho da via era muito movimentado, com intenso trânsito de carros e ônibus e estabelecimentos comerciais, ONG e associações, escolas, restaurante popular, sede da UPP, nada muito diferente de uma avenida importante e de acesso a um bairro. Pedimos informações de como chegar à Rocinha 2 em um posto de gasolina e um homem refletiu um pouco e disse: “eu conheço esse nome...”; alguns segundos depois se lembrou: “ah, é lá dentro”. Ele nos deu duas instruções e disse para pedirmos outras informações novamente em uma padaria para concluir o caminho. Saímos da Edgard Werneck entrando à esquerda, na Rua José de Arimatéia, uma rua de paralelepípedos, dividida por um córrego bastante sujo, em cujas margens cresciam árvores. Não era uma via muito estreita, mas carros estacionados

dos dois lados exigiam atenção e cuidado. O ponto de referência nessa Avenida era a agência do Banco Bradesco (indicada em com por uma esfera azul no mapa), onde deveríamos virar à direita. Fizemos a conversão e seguimos até chegar ao rio, conforme fomos instruídos. Na esquina, encontramos a padaria, onde novamente pedimos informações e a pessoa rapidamente nos deu as instruções. Nesse ponto, a paisagem mudava drasticamente. Se até aquele momento parecia que estávamos em um bairro popular, com casas simples em sua maioria, mas com certa infraestrutura e acabamento, ao chegar à ponte (indicada por uma esfera vermelha no mapa) , a rua era praticamente de terra (o asfalto estava muito velho, quase inexistente). O número de carros que transitava era bem menor, apesar de ser uma via larga onde carros poderiam transitar com tranquilidade; tampouco havia ônibus. Eram numerosas as bicicletas e motos e também havia carrinhos para transportar e vender produtos. O odor era muito forte e ruim, pois o rio era, na realidade, o esgoto da Cidade de Deus. Além do aspecto evidente de um esgoto, com a água muito turva, pesada e de cor verde-acinzentada, também havia, dentro e às margens do córrego, pequenas e inúmeras montanhas de entulhos e de sacos com lixos, além de objetos maiores como cadeiras, pneus e restos de móveis. Atravessamos a ponte, viramos à esquerda e seguimos até o fim dessa via, onde fizemos uma curva acentuada. Nesse ponto, uma nova mudança da paisagem: deparamo-nos com uma espécie de depósito de lixo, que acumulava uma quantidade considerável de rejeitos, formando um monte de mais de dois metros de altura. Passamos em frente ao monte de lixo e nos deparamos com alguns barracos muitíssimo precários e pequenos, com pedaços e restos de madeira emendados formando as paredes externas e o teto; alguns deles tinham uma tábua suspensa ligando a porta de entrada à parte seca da rua, cujo objetivo era evitar que os pés tocassem a água de esgoto que corria em frente às portas de entrada dos barracos. Algumas crianças pequenas brincavam sem roupa sobre essas tábuas. Algumas mulheres lavavam roupas. Nesse momento, fiquei, de fato, impressionada; em um trajeto de cerca de 5 minutos, a paisagem, as casas e os cheiros haviam mudado radicalmente. Lembro-me de olhar para o meu irmão e não conseguirmos falar nada. Lembro-me, ainda, de pensar que aquela imagem correspondia um pouco mais às representações correntes sobre a Cidade de Deus como local de pobreza, sem infraestrutura e violento. Até aquele momento não tínhamos visto nada que pudesse nos deixar receosos, mas à medida que a degradação estética crescia, sentimentos de incerteza e insegurança aumentavam. Seguimos essa rua e vimos casas melhores que os barracos, mas muito mais simples, velhas e sem infraestrutura do que as casas do outro lado da ponte. Nesse trecho, apesar de um certo cheiro ruim, já não havia esgoto correndo pelas

ruas, mas as ruas também eram praticamente de terra, com muitos desníveis.¹⁷ Logo encontramos a casa de Cida, a proprietária do imóvel que eu iria alugar.

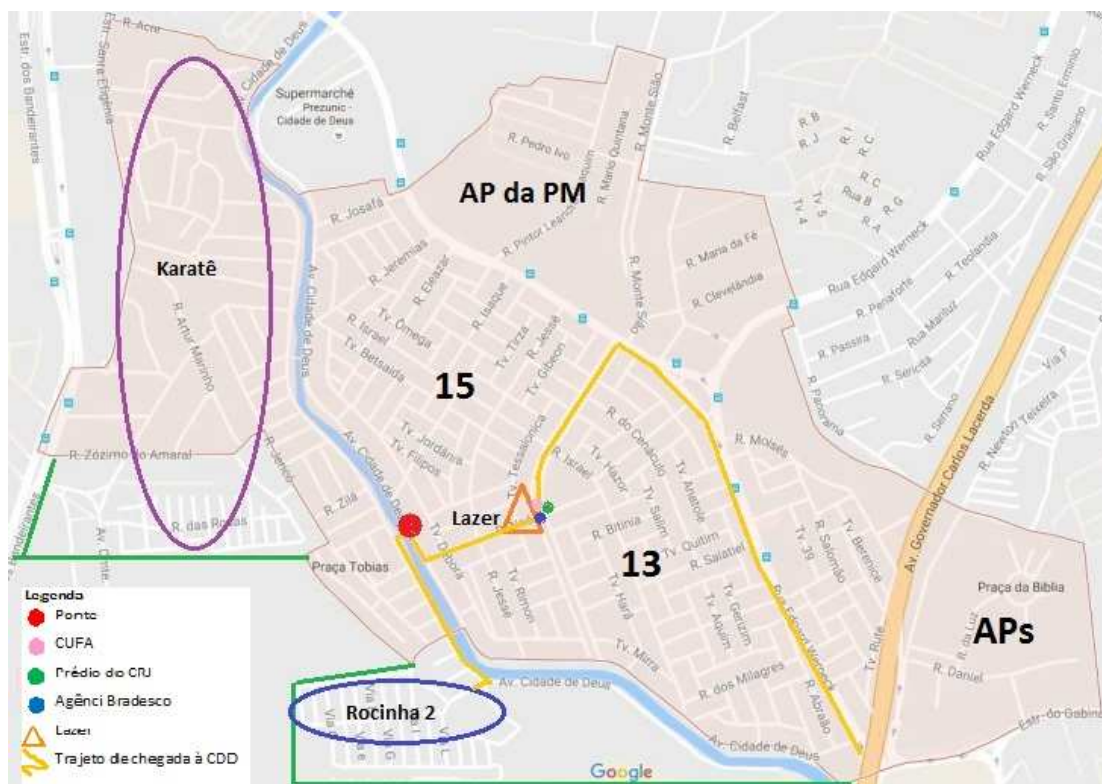
Eu não poderia saber naquele momento, mas esse primeiro impacto com relação às diferenças estéticas estava relacionado a toda uma economia espacial de distribuição dos equipamentos e serviços. Portanto, apesar de observar a desigualdade objetiva - estética e sensorial - logo na primeira ida à Cidade de Deus, precisei de algumas semanas para perceber e entender como ela estava relacionada a distinções e hierarquizações simbólicas carregadas de estigmas, referentes a cada uma das partes do lugar.

A partir deste ponto do texto, é importante precisar, centrarei minhas observações nas divisões espaciais e simbólicas existentes na porção da Cidade de Deus que se situa do lado da Avenida Edgard Wenerck, oposto aos Apartamentos. Tendo em vista a heterogeneidade da CDD e as especificidades da área dos APs (por onde não circulei e pouco conheço), tratarei das divisões e distinções que conheci e percebi na área que vai da Avenida Edgard Werneck à Estrada dos Bandeirantes, englobando as Quadras 15, 13, o Lazer, o Karatê e a Rocinha 2.

A ponte é o principal marcador tanto das diferenças estética e mais objetiva quanto da distinção simbólica. O córrego onde deságua o esgoto é o principal e mais importante divisor territorial nessa porção da Cidade de Deus (curso d'água que aparece em azul no mapa ao longo da Av. Cidade de Deus).

17 Essa é a parte das casas construídas no início da Cidade de Deus para receber as famílias removidas de favelas do centro da cidade do Rio de Janeiro, entre as décadas de 1960 e 1970.

Mapa: Cidade de Deus com pontos de referência¹⁸



Fonte: Google Maps com marcações acrescentadas pela autora

Além dos estigmas e distinções relacionados às diferentes áreas,¹⁹ é importante explicitar como o lugar onde se mora na Cidade de Deus determina a facilidade ou dificuldade de acesso a determinados serviços, tendo em vista a carência e ausência de equipamentos e serviços nesse território. A CDD conta com uma população de cerca de 50.000 habitantes. Mencionei a ausência de sistema de saneamento básico ao relatar que o esgoto desagua no córrego que corta uma parte da Cidade de Deus e corre na rua, em frente aos barracos com tábuas na porta da entrada. A coleta de lixo é bastante precária em algumas áreas, sendo realizada duas ou três vezes por semana por homens que empurram carrinhos, coletam o lixo na porta das residências e depositam em um local onde o caminhão de coleta o recolhe. Entretanto, falhas na coleta realizada pelos homens com carrinhos e pelo caminhão são comuns, implicando acúmulo de lixo em certos pontos e aumento do lançamento direto no

¹⁸ No Google Maps os limites da Cidade de Deus como sendo o polígono vermelho que aparece no mapa. Entretanto, outras áreas, inclusive onde residi, também eram identificadas como sendo parte da Cidade de Deus, por isso, inseri um complemento ao polígono vermelho do Google Maps com linhas verdes.

¹⁹ Chamarei de regiões ou áreas da Cidade de Deus as divisões e distinções internas feitas, sobretudo, pelos próprios moradores e que acabei incorporando. Não utilizarei a divisão por sub-bairros por duas razões: por não conhecer a fundo tal divisão e por acreditar que essa é uma divisão administrativa que não corresponde às divisões operadas pelos moradores e agentes estatais que conhecem o território.

córrego. Diferente de outras áreas denominadas favelas ou *comunidades*,²⁰ o relevo da CDD não é acidentado, com morros; entretanto, mesmo contando com condições geográficas favoráveis, não há transporte público, ônibus ou vans na parte interna. Outra questão é a concentração das escolas públicas nas regiões das Quadras 15 e 13, no Lazer e na pista (Avenida Edgard Werneck) e a ausência de uma escola de ensino médio em toda a Cidade de Deus.²¹ Portanto, morar da “ponte para lá” ou da “ponte para cá” fazia toda diferença, não apenas pela existência ou não de determinados serviços, programas e *projetos* sociais, mas também pela facilidade ou dificuldade para se deslocar até eles.²² O exemplo do transporte público é expressivo, pois um jovem morador da Rocinha 2, para cursar o ensino médio, tinha que andar cerca de 20 minutos para chegar à via onde pegava um ônibus para a escola, tendo, em alguns casos, que pegar um segundo ônibus. No caso da Rocinha 2, os dois acessos de ônibus eram pela estrada dos Bandeirantes (à extrema esquerda do mapa) e pela Rua Edgard Werneck.

Eu residi em uma área depois da ponte, se considerarmos a chegada pela Avenida Edgard Werneck e pela principal Rua de acesso, a Rua Josias, onde se concentram lojas, farmácias, oficinas de bicicleta, salões de beleza, serviços de reparo de celulares, lanchonetes, supermercados, restaurantes. Apesar de ver as diferenças de estéticas e de infraestrutura,

20Valladares (2005) descreve o processo de constituição histórica da favela não apenas como espaço físico, mas também como ideia, como forma de identificar certos territórios. Patrícia Birman (2008) faz uma interessante discussão sobre as categorias *comunidade* e *favela*, partindo das formas de identificação e os efeitos decorrentes desses processos, que, no caso das favelas e das *comunidades*, teriam forte carga negativa. A autora identifica os diferentes conteúdos atribuídos à ideia de *comunidade*, os quais são sempre relacionais. Rosa (2009), por sua vez, apresenta uma precisa reflexão acerca dos debates e produções sobre as categorias favela, comunidade e periferia. Utilizo, na maior parte da tese, a palavra *comunidade* para me referir às favelas ou territórios vulneráveis, seguindo a nomenclatura usada pelos meus interlocutores. A grafia em itálico tem o intuito de remarcar exatamente que essa é uma categoria utilizada pelos meus interlocutores e carregada de sentidos, como quando falam de *cultura da comunidade*.

21 No período de realização da pesquisa de campo, de 2014 a 2016, estava em curso a construção de uma escola estadual para o ensino médio na região entre o Lazer e a Quadra 15.

22 Para convencionar, usarei “ponte para lá” para me referir à parte mais pobre e sem infraestrutura, localizada depois da ponte se considerarmos a chegada à Cidade de Deus pela Avenida Edgard Werneck. A “ponte para cá” se referirá, portanto, à área com maior estrutura e onde se concentram os serviços e equipamento públicos, incluindo o Prédio do CRJ. Sempre pensei e usei em minhas anotações o “lá” para me referir à área onde morei, o que carrega certa contradição. Acredito que isso tenha a ver com duas questões. A primeira se refere ao fato de o “lá” carregar justamente a imagem e a ideia de algo distante, afastado, tanto física quanto socialmente, o que estava presente no modo como essa região era vista. Além disso, me referir ao local onde morei como “lá”, e não “cá”, sinaliza o meu não pertencimento ao lugar, por mais que eu estivesse integrada às atividades cotidianas e fosse ajudada pelos meus vizinhos. Com efeito, eu não pertencia àquele lugar porque tinha data para ir embora, mas também porque eu me sentia sempre um pouco deslocada, o que era perceptível no modo como me vestia, na cor “pálida” da pele que, evidentemente, não pegava o sol do verão carioca, no uso constante de óculos de grau, na minha fala (que, nesse caso, não tinha a ver com sotaque). Quem eu era estava expresso e marcado no meu corpo, na minha hexis corporal, como diria Bourdieu (2006; 2009).

inicialmente era difícil entender as distinções e separações. Duas falas muito recorrentes foram deixando claro para mim qual era essa divisão e o conteúdo que ela carregava. A primeira fala era dos meus vizinhos que, ao tentar me explicar a localização de um lugar que eu não conhecia ou precisava ir, sempre diziam “lá na Cidade de Deus” para se referirem a tudo que era depois da ponte. Inicialmente, eu não entendia muito bem o que eles queriam dizer com “lá na Cidade de Deus”, uma vez que, para mim, tudo aquilo era Cidade de Deus. Mas uma segunda fala, também muito recorrente e comum, era de moradores “lá da Cidade de Deus” ao se referirem à região onde eu morava como “favela” e se mostrarem surpresos ou expressarem uma avaliação negativa quando eu explicava onde era. Alguns diziam: “nossa, você é doida de morar lá”, se referindo tanto às condições mais precárias quanto ao fato de a região ser, supostamente, mais violenta. Mas foi um episódio ocorrido em 2016, quando eu já não morava mais na Cidade de Deus, que me permitiu entender de modo mais materializado essa separação geográfica. Eu estava no prédio do CRJ, no hall de espera, que tinha sofás e puffs. Comecei a conversar com uma menina negra, que tinha cerca de 20 anos, usava saias até os joelhos e cabelos enrolados perfeitamente cuidados, que esperava pelo irmão que tentava se inscrever no curso de violão. A certa altura da conversa, contei à Michele que eu havia residido na Cidade de Deus em 2014 e ela me perguntou onde eu havia morado. Quando eu disse que foi na Rocinha 2 e dei como referência a birosca da Cida, ela sorriu e disse que morava naquela mesma rua, dando algumas descrições para precisar em que ponto da rua estava sua casa. Michele, então, observou: “eu achei engraçado você falar ‘Rocinha 2’ porque ninguém conhece lá como Rocinha 2, todo mundo chama de Karatê”. Certamente, esse “ninguém” se referia a pessoas de fora, pois “Rocinha 2” era bastante usado por meus vizinhos. O “engraçado” para ela era alguém que nitidamente não pertencia à Rocinha 2 utilizar esse nome, que funcionava quase como uma categoria nativa dos moradores daquela área. Então eu expliquei que a primeira vez que fui à Cidade de Deus as referências dadas para que chegasse era Rocinha 2 e, por isso, sempre me referi assim ao local onde morei. Foi apenas nesse momento, depois de já ter morado e de já ter me mudado da CDD, que me dei conta que as referências ao Karatê também incluíam a Rocinha 2; na verdade, toda a área depois da ponte era considerada, por quem era de fora e de outras partes da Cidade de Deus, como Karatê.

Além de mais pobre, com menos equipamentos e serviços e acessos mais difíceis, a parte depois da ponte era considerada a mais violenta, a mais perigosa, com mais “confusão”. Nos noticiários, especialmente em matérias relacionadas a episódios de violência, a “região do

Karatê” era sempre a indicada para se referir aos episódios ocorridos depois da ponte, do “lado de lá” do rio. Entretanto, essas visões e representações genéricas da e sobre a Cidade de Deus são construídas a partir de um olhar afastado, distante e descolado da experiência vivida no lugar.²³ É como se existissem escalas ou zooms maiores ou menores por meio dos quais se olha e se refere à Cidade de Deus. Nos grandes noticiários nacionais e na representação midiática e cinematográfica, em geral, tudo aquilo se tratava de Cidade de Deus, o lugar violento, perigoso, pobre. As notícias regionais do Estado e da Cidade do Rio de Janeiro tinham um pouco mais de precisão com relação ao território; diziam Karatê, APs, Lazer, Quadra 13 e Quadra 15. Alguns moradores que residiam antes da ponte também se referiam à região depois da ponte como Karatê, de modo indistinto. Entretanto, em uma visão mais aproximada, a porção do território chamada, de modo genérico, de Karatê é toda dividida, havendo distinção dos lugares com maior chance de confrontos, aqueles onde a polícia “abusava mais”, as áreas mais tranquilas etc. Com efeito, para quem morava da “ponte para lá”, aquilo tudo não era Karatê. Aos poucos, eu também fui aprendendo e conhecendo que havia o Karatê, a Rocinha 2, as casinhas, os barracos, a área onde os usuários de drogas ficavam, o Jardim do Amanhã, o Jardim do Amanhã 2, os predinhos e possivelmente outras divisões que eu não conheci.

Apesar das especificidades, toda essa região depois da ponte tinha em comum, além da representação como lugar da violência, da sujeira e da desorganização, a ausência ou carência visível de equipamentos e serviços públicos, de *projetos sociais* e associações, sobretudo se comparada com outras áreas da CDD. Com efeito, a oferta de serviços e atividades estava concentrada da “ponte para cá”, especialmente na área do Lazer (assinalada por um triângulo laranja no mapa) e na Avenida Edgar Werneck. O prédio do CRJ não fugia à regra, estando localizado no Lazer, próximo à CUFA, à Agência do Banco Bradesco, à Associação de moradores, a entidades filantrópicas, a escolas, estabelecimentos comerciais e com fácil acesso às vias onde circulavam ônibus que davam acesso à CDD. Ou seja, havia uma sobreposição de ausência ou carência de equipamentos públicos e serviços, de uma precariedade estética e sensorial (infraestrutura urbana, o que se vê, o cheiro que se sente) e

23 As categorias *espaço* e *lugar* têm sentidos distintos, sendo que *espaço* ou *espaço geográfico* se refere a uma porção territorial, ao passo que *lugar* refere-se aos espaços dotados de significado, de valor, de sentido, de experiências. Nas distintas formas de representar e apresentar a Cidade de Deus, o espaço não seria o que precederia o lugar, na medida em que determinados sujeitos conferem sentido e valor a um determinado espaço (ou seja, fazem dele um lugar), enquanto outros entendem essa mesma porção territorial como apenas um espaço.

de avaliações e estigmas negativos. Havia uma complementaridade e uma relação direta entre essas dimensões.

O fato é que, além de perceber isso nas reações e nos comentários das pessoas sobre as regiões da “ponte para lá”, me dei conta de que isso também se fazia presente no Prédio do CRJ, ou melhor, que essas desigualdades se expressavam nas presenças e ausências nas atividades oferecidas pelo CRJ e pelo CMJ. Comecei a observar que não via meus vizinhos no período em que estava lá e percebi que isso não era porque eu não conhecia muita gente da região onde eu morava, mas porque a maioria das crianças e dos jovens que frequentavam o prédio me diziam, nas conversas que eu travava com eles, que moravam nas proximidades do CRJ, na Quadra 13 ou na Quadra 15, ou seja, do “lado de cá” da ponte.

Como mencionei na introdução, a separação que acabou se constituindo entre o espaço e a dinâmica da minha vizinhança e minha rotina no Prédio do CRJ funcionou apenas porque não havia uma presença expressiva de pessoas que moravam na Rocinha 2 no Prédio do CRJ. E, mais que isso, não havia muito conhecimento e muito interesse nem quando eu contava para eles sobre os cursos e atividades disponíveis. A situação de quatro irmãos de uma família de vizinhos da qual fiquei bastante próxima me parece muito representativa de tantas outras trajetórias de outros jovens da vizinhança. Os modos como planejam e organizam suas vidas, assim como as semelhanças e recorrência das escolhas feitas pelos quatro irmãos, convida a uma reflexão que toca nas desigualdades territoriais, mas também nas relações que os jovens estabelecem com o território e na forma como pensam e concebem o tempo, o futuro e seus projetos de vida.

Os filhos de Márcia

Carolina tinha 19 anos quando a conheci, em 2014. Ela tem seis irmãos, sendo três deles irmãos por parte de pai e de mãe (Ivan, Alexandre e Henrique), outros dois, cerca de 10 anos mais velhos, filhos de sua mãe (com os quais não tinha muito contato) e um irmão caçula de 4 anos, também por parte de mãe. O pai de Carolina é do norte de Minas Gerais, região próxima a Itaobim; a mãe é nordestina, do Ceará, e veio para o Rio de Janeiro ainda adolescente para trabalhar como empregada doméstica em “casa de família”. Os pais de Carolina se conheceram na Cidade de Deus, onde nasceram os quatro filhos do casal, dentre eles Carolina. Em 2005, a família se mudou para Minas Gerais, para a cidade do pai, mas menos de dois

anos depois os pais se separaram e a mãe voltou para a Cidade de Deus. No entanto, os filhos ficaram com o pai, uma vez que a situação financeira da mãe era incerta e requeria um tempo para se estabilizar. O filho mais velho, Henrique, retornou para a Cidade de Deus em 2009. Em seguida, Ivan, o filho caçula naquele momento, também volta à Cidade de Deus, tendo em vista que passou a sofrer de depressão e necessitava de tratamento médico. Carolina e Alexandre retornam em 2012, quando já havia nascido o irmão caçula, Pedro Henrique, filho da mãe com outro companheiro.

À época em que residi na Cidade de Deus, Carolina já havia completado o ensino médio e não voltara a estudar, tendo feito apenas poucos cursos profissionalizantes muito curtos. Estava noiva de Hebert, que trabalhava como entregador em uma pizzaria do oeste do Rio de Janeiro, com quem já namorava há mais de dois anos. Eles faziam planos de se casar e, por isso, se organizavam financeiramente porque, conforme ela sempre me dizia, não se casaria para morar na casa da mãe nem da sogra, queria uma casa que fosse sua. Esse planejamento de Carolina era motivo de críticas por parte de seus irmãos e até de sua mãe, que consideravam um pouco exagerada essa organização tão longa para simplesmente casar. Mas ela não parecia se incomodar muito com essas opiniões e seguia trabalhando na padaria próxima a nossas casas, cujo proprietário a considerava de confiança, organizada e muito responsável. Trabalhar na padaria impunha a Carolina uma rotina diária bem específica, com horários pouco usuais. Acordava às quatro horas da manhã e encerrava as atividades de trabalho por volta das 14 horas. Deitava muito cedo e, por isso, era raro vê-la na rua ou circulando pela vizinhança após as 19 horas. A exceção era aos domingos, quando ia à igreja evangélica da qual era membro, assim como o noivo, participar do culto que começava às 19 horas e se estendia até aproximadamente 21 horas. Carolina não apenas frequentava os cultos, mas era uma integrante ativa da igreja, sobretudo nos ensaios do coral que se apresentava durante os cultos.

Esse engajamento de Carolina com as atividades da igreja era visto com bons olhos pela mãe que, apesar de não frequentar nenhuma igreja de forma assídua, sempre comentava que o fato de Carolina e o namorado fazerem parte da igreja a tranquilizava, pois sabia que eles estavam “com a cabeça no lugar” e que a filha não seguiria o caminho de muitas meninas ali de ter filhos muito nova e se envolver com os “meninos” (leia-se, aqueles do tráfico). Essa aprovação e essa tranquilidade com relação a Carolina também se estendia aos outros filhos que, apesar de não frequentarem a igreja, trabalhavam na própria CDD.

Quando me tornei mais próxima da família de Márcia, mãe de Carolina, três de seus filhos - Ivan (de 15 anos), Alexandre (de 17) e Carolina (com 19 anos) - trabalhavam na padaria próxima às nossas casas. Henrique, de 21 anos, tinha uma sociedade com um amigo e realizava cortes de cabelos masculinos, também na Cidade de Deus, em um salão na região de maior concentração de estabelecimentos comerciais, a Rua Josias. Nas nossas conversas sobre seus filhos, percebi que o fato de trabalharem causava nela mais um sentimento de tranquilidade do que de orgulho, uma espécie de alívio que se referia a várias questões: em primeiro lugar, o fato de os filhos trabalharem significava um incremento na renda da família, que tinha como base a aposentadoria por invalidez que ela recebia, no valor de um salário mínimo. Apesar de ter se queixado comigo várias vezes que os filhos não ajudavam de forma sistemática, ela dizia saber que podia contar com eles em situações de “maior aperto” financeiro. Mas a renda dos filhos também a tranquilizava porque ela sabia que eles podiam comprar coisas que desejassem, como celulares, tênis, óculos e roupas de marcas mais caras, sem se envolverem em “coisa errada” para adquirir o que ela não podia oferecer a eles.²⁴ Outra questão, também relacionada com o medo constante de que os filhos se envolvessem com “coisa errada”, era o fato de trabalharem na CDD, o que permitia que Márcia tivesse certo controle sobre os filhos, como saber onde estavam, com quem estavam e o que faziam.

O fato é que eles passavam a maior parte do tempo na Cidade de Deus e, mais especificamente, na região da Rocinha 2. Chamava-me atenção a fixação territorial muito forte no caso dos quatro; pouquíssimas vezes os vi sair da Cidade de Deus, sendo a maioria delas para ir a alguma região bem próxima, em bairros como Taquara, Tanque, Gardênia, Anil e, no máximo, Madureira, para fazer compras. Sem dúvida, esses deslocamentos estavam relacionados à disponibilidade de linhas de ônibus que ligavam a CDD direto a esses bairros, tornando o deslocamento mais fácil e rápido. Mas a fixação territorial também se devia à própria região da CDD onde moravam. Era lá que trabalhavam e passavam a maior parte do tempo, com idas rápidas ao mercado, ao salão do irmão, a alguma lanchonete também dentro da CDD. Os amigos, os namorados, as relações mais próximas eram com pessoas que também

24 Evidentemente, essa distinção feita entre trabalhar e “mexer com coisa errada” estava relacionada à oposição de conteúdo fortemente moral entre as genéricas categorias trabalhador e bandido. Tal oposição já foi bastante discutida na literatura das ciências sociais brasileira por Zaluar (2000), Machado da Silva (2008; 2010; 2001), Misse (1993; 1995) e Feltran (2011). Entretanto, além da dimensão simbólica e moral que perpassa tais classificações, no caso de Márcia, o fato de os filhos trabalharem era uma solução prática para adquirir produtos, alternativa às “coisas erradas”. No entanto, nas falas dela, eu sentia mais um alívio pelos filhos não estarem correndo riscos do que um orgulho relativo a uma superioridade moral ou simbólica por serem trabalhadores.

moravam ali; eles pouco circulavam para fora da Cidade de Deus e, definitivamente, não circulavam em muitos espaços e regiões da cidade do Rio de Janeiro. Convergindo com minha percepção, uma técnica do CMJ comentou certa vez: “Mas a gente tem essa clareza de que eles não acessam mesmo, porque já é uma coisa do território esse movimento: quem tá muito lá pra dentro não sai, [...] são poucos, muito poucos que acessam aqui. É do próprio território, essa circulação não existe”.

Por circularem pouco, mesmo dentro da Cidade de Deus, eles tinham escassas informações sobre *projetos sociais*, políticas e serviços, os quais, como já mencionei, estavam concentrados no Lazer e na pista, áreas mais distantes de onde moravam. Dos quatro irmãos, Carolina e Henrique conheciam, em linhas gerais, o CRJ e sabiam onde estava localizado o Prédio, enquanto Ivan e Alexandre não sabiam do que se tratava. Ou seja, de fato, eles não viam essas ofertas, não tomavam conhecimento da maior parte delas e pouco se interessavam pelo que conheciam. Paradoxalmente, eles moravam nas regiões mais pobres da CDD, consideradas mais violentas e, por isso, mais “vulneráveis”, isto é, onde se concentraria o público-alvo a ser privilegiado por *projetos* e programas desse tipo.

André, um articulador do Programa Caminho Melhor Jovem, em uma análise sobre a heterogeneidade na Cidade de Deus, relatou exatamente a relação inversamente proporcional entre os lugares mais precários e “problemáticos” e a presença dos serviços, *projetos* e programas:

Porque a Cidade de Deus tem um grande problema. Aqui na Cidade de Deus tem 11 sub-bairros e por ter 11 sub-bairros, os principais são os mais trabalhados. [...] Que são aqui nessa parte da praça da Cidade de Deus, principal, que é um pedacinho da 13, um pedacinho da 14, aqui também acho que é 13 (é tanta parte...). Essa parte aqui, ela é mais beneficiada, porque tem o CRJ, tem a CUFA [Central Única de Favelas], a associação de moradores, tem o SINE [Agência do Site Nacional de Empregos], tem o [Banco] Bradesco. Então essa parte aqui, ela é bem mais beneficiada, porque se for no Pantanal não tem nada, se você for na Rocinha 2 você não vai ver quase nada, se for no Tangará, que é as partes mais distantes, você não vê muita coisa. E a gente está aqui também para fazer essa junção, articular, porque muita gente lá não conhece o Programa. Às vezes quer fazer milhares de coisas, mas não sabe; a menina estava pagando 60 reais para a filha dela fazer balé, aqui [no CRJ] balé é de graça. Aí muita gente não sabe, então o nosso trabalho é mais articular isso. [...] Você vê, tem sub-bairros que é misturado, no 15 você vê de tudo [perfis de jovens]. Mas você vê um lugar que tem menos acesso a isso tudo, vamos supor um Brejo, o Brejo ele tem menos acesso a isso tudo. É isso que eu tô falando, é muito trabalhado essa área principal, tudo que você for pensar em colocar você vai colocar aqui,

até mesmo achando pela segurança, mas hoje a gente não está seguro em lugar nenhum. Então, assim, por um certo tipo de segurança, é aqui. Mas, por ser mais distante, ter menos saneamento básico, menos atenção. [...] Por exemplo, a gente no 14, é uma praça assim... como eu vou dizer... você não vê muito jovem vulnerável, nessa Rua Moisés, nessa rua da feira de quarta-feira, nessa rua você quase não tem jovem assim, o jovem ali já tem um objetivo traçado.(André, Articulador do CMJ, maio de 2016)

Como André indica em sua fala, entre os jovens que não moram nas proximidades do Prédio do CRJ era mais comum encontrar quem não conhecesse o Programa. Apesar de alguns conhecerem o Prédio do CRJ, desconheciam qualquer outra informação sobre os serviços e atividades oferecidos. André destaca, ainda, que o desconhecimento dos Programas também fazia com os jovens ficassem desconfiados, o que afastava ainda mais aqueles considerados muito *vulneráveis* por estarem envolvidos em atividades criminosas.

Pelo Programa não acontecer lá [nas áreas sem infraestrutura], eles não verem no dia-a-dia, eles vão achar que já está ligado a outra coisa “ah, eu não vou, vão pegar, vão fazer, vão acontecer”, entendeu? [...] Então fica nesse receio por não conhecer. Ai, é o que eu digo, se fosse em um lugar mais próximo, como as pessoas que moram nessa rua [do Prédio do CRJ], [eles] saberiam o dia-a-dia, o que acontece, que não é isso. Fica mais fácil. (André, Articulador do CMJ, maio de 2016)

Entretanto, o fator geográfico (distância e fixação territorial) não podia ser a única explicação para a baixa presença de jovens das regiões mais afastadas do Prédio do CRJ, pois mesmo os que tomavam conhecimento do Programa por intermédio dos articuladores ou aqueles que compareciam aos primeiros atendimentos tinham baixos índices de adesão e permanência.

Sem ignorar que as desigualdades de acesso, de oportunidades e sócio-econômicas estão expressas no espaço e, ao mesmo tempo, sem cair em um determinismo geográfico, coloco a questão: é uma simples coincidência que os lugares mais pobres fossem os mais afastados, com pior infraestrutura, mas também onde havia uma flagrante fixação territorial e um notável desinteresse dos jovens por programas e *projetos* como o CRJ e o CMJ? Acredito que não. Parece-me difícil e superficial ignorar que há uma relação entre o local de moradia, a fixação territorial, o acesso aos *projetos* e o interesse por eles.

Explicar a ausência de jovens das regiões mais afastadas do Prédio do CRJ apenas pela distância seria simplificar a questão. O fator geográfico tem um papel relevante no que se

refere à dificuldade de tomar conhecimentos das ofertas e chegar até elas. Entretanto, a essa dimensão se soma uma fixação territorial e o desinteresse por *projetos sociais* em geral.²⁵

Como mencionei sobre os filhos de Márcia, a fixação territorial não é vista como um problema; ao contrário, é vista como algo positivo pela mãe, que pode saber mais sobre as atividades dos filhos. Para Carolina e seus irmãos, praticamente toda a vida cotidiana se dava na Rocinha 2, onde trabalhavam, tinham seus amigos e seus respectivos namorados, além de conviverem com alguns membros da família (tia e primos), que residiam no local e frequentavam a mesma igreja que Carolina. Portanto, isso não parecia um problema; ao contrário, facilitava a vida deles, tendo em vista a dificuldade de se deslocar para outros lugares.

À distância geográfica e à fixação territorial, se soma e se sobrepõe o desinteresse recorrente pelos *projetos*, o que parece estar relacionado a uma falta de sentido compartilhado entre as propostas dos *projetos* e os planos e expectativas de vida dos jovens que moravam nessa região. Logo que iniciei as idas diárias ao Prédio do CRJ, perguntei para Carolina e seus irmãos se eles conheciam as atividades ofertadas ali. Carolina e Henrique disseram que sabiam onde era e já tinham ouvido falar, ao passo que Ivan e Alexandre desconheciam completamente. Carolina me perguntou uma vez se havia algum curso como de manicure ou cabeleireiro e eu disse que naquele momento não havia, mas que começaria em algumas semanas. Nunca mais falamos sobre isso, pois o início do curso foi adiado sucessivas vezes e Carolina não voltou a me perguntar sobre ele.

O curioso é que, ao mesmo tempo em que sentia vontade de “levar informação” a eles e, em alguma medida, incentivá-los a aproveitar os cursos ofertados pelo CRJ e os atendimentos oferecidos pelo CMJ, sentia certa inadequação. Nas três vezes em que falei especificamente sobre os cursos do CRJ, assim que terminava de falar, aquilo tudo me soava estúpido, sem sentido. Todas as vezes eles me ouviram, mas não demonstraram nenhum interesse, nenhuma curiosidade. Inclusive, não só não se interessavam pelas atividades que eu apresentava, como achavam ainda mais sem sentido que eu fosse para lá todos os dias para observá-las. Eu percebia, mas insisti algumas vezes, apesar de o motivo da falta de interesse estar evidente:

25 No próximo capítulo, falarei de modo mais detido sobre o *projeto* como modo de fazer gestão da pobreza. Para o momento, interessa esclarecer que uso a palavra projeto em itálico por ser um termo êmico para se referir a atividades e ações diversas, mas que guardam semelhanças e recorrências quanto à lógica, os objetivos e o público-alvo.

eles achavam uma bobagem fazer aulas de caratê, de jiu-jítsu, de violão, gastando o tempo livre com uma atividade que não iria lhes trazer nenhum benefício prático. De fato, quando eu olhava para a vida que eles levavam - trabalhavam, faziam planos de morar com suas namoradas ou casar – me parecia completamente fora de lugar, deslocado que eles vissem alguma razão naqueles cursos ou disponibilizassem algum tempo para tal atividade.

Mas, além dos cursos do CRJ, eu também falava a respeito do Caminho Melhor Jovem, sobre o qual era ainda mais difícil que compreendessem do que se tratava e onde estava o ponto interessante do Programa. Nas poucas conversas que tive sobre o CMJ, à minha explicação de que o Programa tinha como objetivo atender individualmente os jovens, traçando e ajudando na execução de um Plano de Autonomia (que era um plano para o futuro, eu explicava), seguia-se um diálogo: “e aí?”, “e aí o que?”, eu respondia. Então eles me perguntavam se tinha financiamento para fazer algum curso, ao que eu respondia que não; se eles encaminhavam para algum estágio ou emprego, ao que eu dizia “eventualmente”; se eles iriam receber alguma coisa para ir aos atendimentos, o que eu também dizia que não; e finalmente me perguntavam “então, pra quê?” e eu respondia simplesmente “é para fazer esse plano mesmo”; “então é ir lá para ficar conversando com uma moça?”, “isso, mais ou menos isso”. Não havia nenhum mal entendido ali, não era disso que se tratava. Eles estavam entendendo perfeitamente o que eu explicava sobre o Programa, só não viam muito sentido, sobretudo porque era uma coisa de muitos anos, muito demorada, como me explicavam.

Claramente, a temporalidade pressuposta pelo Programa no que se referia a projetos de futuro e planejamento - da qual eu também compartilhava - era totalmente diferente daquela vivida e concebida por Carolina e seus irmãos. O desejo de ir morar com os respectivos namorados é um exemplo dessa diferença, não só na percepção do tempo, mas também nos conteúdos dos projetos de vida. Recordo do dia em que Márcia me contou que Ivan, então com 15 anos, estava pensando em morar com a namorada. Surpreendi-me com a tranquilidade com que ela dava a notícia e perguntei a ela se ele não seria muito novo para essa mudança. “Ele é novo”, me respondeu, “mas já está trabalhando na padaria e, morando com a menina, eu sei que tem menos chance dele fazer coisa errada, fica mais responsável”.

É evidente que meu espanto diante da naturalidade e, em alguma medida, de certo apoio ao projeto do filho de 15 anos de ir morar com a namorada está relacionado a uma forma específica de conceber a adolescência, projetos de vida, o próprio tempo. Dei-me conta, nesse

momento, que estava pensando e reagindo como as técnicas do Caminho Melhor Jovem quando teciam críticas à ausência de visão de muitos jovens, à falta de vontade, ao imediatismo e à falta de paciência. Um das técnicas disse a respeito do imediatismo:

Eu faço a reflexão com eles. [...] Então não adianta você chegar aqui e falar assim para mim ‘eu estou à procura de um jovem aprendiz’. Tá, então vamos partir do princípio [...] Então eu, num primeiro momento, quando eu vejo que ele não tem nenhum objetivo, eu fico tentando com ele avaliar o perfil dele, quais os objetivos ele tem na vida e o que ele já fez para alcançar esse objetivo. (Joana, técnica do CMJ, abril de 2016)

Percebi que eu compartilhava determinados modos de conceber o tempo, a vida, os projetos de futuro, mas, mais que isso, compartilhava o pressuposto que as escolhas e os projetos feitos por muitos jovens não eram os mais acertados.

A pergunta que parece ser evitada nos *projetos* em geral é: por que muitos jovens não se interessam pelos *projetos*? Carolina e seus irmãos me respondiam: são bobos, não têm sentido. As técnicas e os policiais-professores, por sua vez, afirmavam que os jovens que não aderiam aos *projetos* tinham **falta** de visão, de vontade, de paciência, de estrutura familiar. Ou seja, trata-se de entendê-los a partir do que, supostamente, lhes falta e não de admitir a falta de interesse dos jovens pelos *projetos* em razão da falta de sentido dos *projetos* para eles, admitir a existência de um abismo entre os pressupostos e premissas dos *projetos* e os projetos de vida de muitos jovens. E os argumentos sobre a baixa adesão seguiam ignorando esse abismo, o que fazia com que as explicações das técnicas do CMJ, também presentes na literatura das Ciências Sociais, não dessem conta da complexidade que perpassa a falta de interesse desses jovens.

Uma das principais explicações sobre os motivos pelos quais os jovens não aderiam aos Programas ou os abandonavam ancora-se na representação de que aos jovens “falta paciência”, de o jovem “querer tudo para agora”, “ser imediatista”. Com efeito, parte da literatura da sociologia, mas também do campo da saúde, vai atribuir a essa fase da vida características como agitação, interesse pelo risco e pelo novo, mudanças constantes etc. Outro argumento muito acionado para criticar esses jovens que não iam ao Programa se referia ao caráter acelerado da sociedade atual, que era agravado pelo imediatismo característico da juventude. Muitas técnicas reconheciam que os “jovens de hoje” nasceram em uma sociedade onde tudo é muito rápido, se transforma em uma velocidade alucinante e

que isso colocava uma dificuldade quando era solicitada paciência para traçar e executar o Plano de Autonomia que, não raras vezes, previa dois ou três anos de dedicação e espera. A literatura das Ciências Sociais, especialmente em sua vertente sociológica, tem procurado descrever e entender o que se tem chamado de sociedade pós-industrial ou pós-moderna como o lugar da incerteza e do risco (GIDDENS, 1990; BECK, 2011), do dinamismo e da aceleração (GIDDENS, 1990; 2002), do efêmero e da liquidez (BAUMAN, 2001), da flexibilidade (SENNETT, 1988; 2004) e da vida como uma sucessão de projetos (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009). Nas práticas das técnicas, a combinação de uma sociedade acelerada e incerta com a característica da juventude de ser imediatista estaria na raiz do problema da não adesão ao Programa por parte de muitos jovens.

Todavia, essas explicações me parecem insuficientes quando olhamos para a presença desigual no CMJ de jovens provenientes das diferentes regiões da CDD. Não pretendo aqui discutir se a juventude é ou não um momento da vida em que os sujeitos são mais imediatistas, muito menos o alcance das assertivas sobre a liquidez e a incerteza da sociedade contemporânea. A questão a ser sublinhada é que as explicações para a não adesão dos jovens fundadas nessas perspectivas de incerteza da vida contemporânea em geral terminam por ignorar outros recortes, notadamente aquele de classe ou socioeconômico, que, no caso da CDD, encontra-se marcado no e expresso pelo espaço.

A relação entre áreas mais pobres, áreas mais afastadas dos equipamentos, fixação territorial e projetos de vida (temporalidades, percepção do futuro) remete à ideia de espaço social reificado (BOURDIEU, 1997b), que se refere à associação e sobreposição da estrutura do espaço social e da estrutura do espaço físico:

O espaço social reificado (isto é, fisicamente realizado ou objetivado) se apresenta, assim, como a distribuição no espaço físico de diferentes espécies de bens ou de serviços e também de agentes individuais e de grupos fisicamente localizados (enquanto corpos ligados a um lugar permanente) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e desses serviços mais ou menos importantes (em função de seu capital e também da distância física desses bens, que depende também de seu capital). É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado (p. 161).

A questão é que essa retradução das desigualdades sociais no espaço físico também está relacionada a uma tendência a reproduzir visões de mundo, categorias de percepção ou

estruturas mentais. A falta de acesso a bens, serviços e informações “intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar” (Ibid., p. 164). E isso vai produzindo e conformando, em alguma medida, os horizontes de possibilidade imaginados, projetados, plausíveis.

Falo de modo mais detalhado sobre alguns dos meus vizinhos jovens porque esse é o foco desta tese, porém, essa experiência da finitude era recorrente entre meus vizinhos de outras idades. Recordo-me de uma vez em que me deslocava de casa para o CRJ, numa manhã quente e de sol forte. Nesse dia, excepcionalmente, Pedro Henrique, de três anos, sua mãe Márcia e Cida me acompanharam no trajeto até lá, pois seguiriam para o supermercado. Lembro-me da alegria de Pedro Henrique, que ria e conversava muito, repetindo várias vezes, com o típico sotaque carioca: “Luana, eu vou no Prezunic com a minha mãe”. Eu estava um pouco preocupada com o calor e o sol forte, considerando que ele era uma criança e que o trajeto até o supermercado levaria cerca de 30 minutos, mas ele não se incomodava. Cheguei ao CRJ, que se encontrava no caminho para o supermercado e perguntei se elas queriam deixar Pedro Henrique comigo por causa do sol forte, mas ele mesmo recusou imediatamente a oferta, me dizendo que precisava ir para ajudar a mãe. Ao entrar no CRJ, me dei conta de que ele queria ir porque aquele não era um passeio que fazia normalmente e, também por isso, ele estava feliz. Um tempo depois de ir embora da Cidade de Deus, relendo meus cadernos de campo, percebi que, durante os quatro meses que residi na CDD, Pedro Henrique saiu de sua casa ou da casa de Cida (que era ao lado da sua e onde ele passava muito tempo) apenas sete vezes, para ir ao médico, ao aniversário de uma amiga da família, ao CRJ comigo e ao supermercado. Pedro Henrique me dizia sempre que, quando crescesse, queria trabalhar na padaria, assim como seus irmãos mais velhos.²⁶

Não pretendo sugerir que os jovens que eram meus vizinhos não tinham planos, projetos de futuro. Ao contrário, como fica evidente nas histórias de Carolina e seus irmãos, eles querem trabalhar, querem morar com seus namorados, casar, sair da casa da mãe, comprar roupas, sapatos, celulares; e organizam suas vidas em torno disso. Entretanto, olhar esses projetos a partir do que eles são, do que eles têm não nos impede de enxergar também que há um determinado horizonte de possibilidades que vai conformar, em uma medida considerável, esses projetos, entre os quais não figura terminar o ensino médio (como era o caso de Ivan e

26 Como sensivelmente me lembrou Felipe Rangel, parafraseando Fernando Pessoa, quando lhe contei essa cena, “o mundo é do tamanho que eu vejo”.

Alexandre), fazer faculdade ou curso técnico, procurar um emprego formal fora da CDD, porque isso não faz sentido. Parece-me que o cerne da questão aqui é reconhecer que, assim como há conteúdo nesses projetos de vida, também há uma profunda finitude, não apenas do ponto de vista territorial, mas também do acesso, que é restrito e/ou precário, a muitos serviços e experiências de vida. E reconhecer um horizonte de possibilidade muito restrito implica, por um lado, não romantizar as especificidades desses projetos e, por outro, reconhecer que eles tendem a reproduzir condições de vida mais difíceis, mais duras, mais presas ao lugar.

O não reconhecimento das especificidades (e limites) do horizonte de possibilidades, assim como das relações entre processos sociais desiguais que se materializam nos espaços, afastam esses agentes e os jovens. As técnicas e os policiais-professores enxergam as diferentes formas de ver o mundo, de pensar o futuro, de planejar a vida, mas não as validam; para eles, não há virtude ou qualidade nessa forma de pensar o futuro e viver o hoje. Por isso, os *projetos* não conseguem alcançar esses jovens, porque não partilha sentidos, porque o modo de funcionamento dos *projetos* pressupõe certo tipo de desejos, de objetivos, de temporalidades e tudo que se afasta muito disso não pode ser incorporado ao *projeto* e precisa ser mudado. Só é possível fazer o *projeto* dar certo se esses jovens, de partida, mudarem a forma de pensar e agir, incorporando o desejo de se superar, deixando de ser “acomodados”, se dispondo a arriscar e a empreender. Não havendo esse ponto de partida comum, cria-se uma espécie de aporia, pois os *projetos* que deveriam lidar com esses jovens, entendê-los, estar perto deles está completamente descolado do que esses jovens almejam, esperam e demandam de um *projeto*, se distanciando, assim, do seu objetivo principal: chegar ao jovem. Uma das técnicas tocou nessa questão de ter de mudar a forma como o jovem pensa:

Porque muitas vezes [o jovem] chega "eu quero jovem aprendiz", "ah, tá bom. O que que é Jovem Aprendiz?",²⁷ "Não sei, mas eu quero" [risos]. É muito assim. Então, às vezes, você precisa desconstruir uma coisa. O jovem que chega aqui com uma urgência gigante "ah não, eu preciso trabalhar, preciso trabalhar", "mas por que você precisa trabalhar?", ele nunca nem parou para pensar porque ele precisa trabalhar. "Mas por que que você

27 O Jovem Aprendiz é um programa do governo federal criado a partir da Lei 10.097/00, conhecida como Lei da Aprendizagem, que tem como um de seus objetivos centrais estimular o trabalho e a formação de jovens, visando minimizar a dificuldade de conseguir o primeiro emprego. Segundo a lei, as empresas de médio e grande porte são obrigadas a reservar uma cota do quadro de funcionários para a contratação de jovens aprendizes, que devem ter entre 14 e 24 anos de idade, para realizar atividades administrativas durante 4 dias por semana entre 4 e 6 seis horas diárias.

precisa?", "Ah, não sei". E aí vai, e você vai indo, vai indo (Sara, técnica do CMJ, junho 2016).

A fala de uma das articuladoras do CMJ converge com a fala acima e sinaliza para o fato de que as técnicas estão ali para ajudar o jovem a descobrir o que ele precisa de fato, não para atender o que ele acha que precisa:

Muitas das vezes o jovem não se interessa porque eles querem trabalhar. Então, ele acha que o Caminho Melhor Jovem tem que ser banco de emprego. E não é isso. É um banco de orientações, de conhecimento. Aí eles chegam aqui "ah, quero jovem aprendiz", aí as perguntas que ela faz "mas você quer jovem aprendiz. Mas você está na escola? Você já tem a série necessária pra isso?". E aí elas vão trabalhando. Se você não está na escola, elas conseguem um encaminhamento; quando ela vê que o jovem realmente tem necessidade de Jovem Aprendiz, aí ela tenta fazer alguma coisa, dá orientação pra ele procurar na internet, encaminha pra entrevista (Ana, articuladora do CMJ, maio de 2016).

Assim, as desigualdades espaciais e os distanciamentos de sentido acabam operando de modo a selecionar quem vai e quem não vai aos *projetos* como o do CRJ, não apenas pela distância física e a dificuldade de chegar aos locais onde eles funcionam, mas também pelo formato, pelo modo como se organizam, pelos pressupostos, pela exigência de certo modelo ideal de jovem de favela que quer sair dessa condição; ideal muito descolado da realidade, das expectativas e da temporalidade de muitos jovens. E, ao atribuir essa diferença à falta – de visão, de empenho, de paciência, de vontade –, a possibilidade de aproximação e de diálogo é extinta.

Desse modo, a própria localização do CRJ funciona como uma primeira triagem, como uma primeira seleção (mesmo que involuntária) de quais jovens da Cidade de Deus irão participar dele. É possível perceber certo perfil naqueles que buscam os cursos do CRJ ou os atendimentos do CMJ, sobretudo dos que frequentam de forma assídua esses Programas. Os jovens atendidos não são os "mais vulneráveis", como explicam técnicas e policiais, como aqueles envolvidos em atividades ligas ao crime, ligados a pessoas envolvidas, mais pobres, dependentes químicos ou que sofrem violência doméstica. Todavia, também não se trata daqueles jovens que estudam, que têm o projeto de continuar estudando, trabalham e fazem isso de modo autônomo, contando com o apoio financeiro e não financeiro da família. Quem frequenta o Prédio do CRJ é o que poderíamos definir como uma camada mais intermediária entre esses dois perfis opostos - "mais vulnerável" e "ideal". Com algumas exceções, são os

jovens e crianças considerados menos vulneráveis, porque dominam minimamente os códigos, atendem às expectativas do formato dos *projetos*, têm apoio e incentivo da família para realizar aquelas atividades.

Ao operar uma seleção de quem vai e quem não vai ao Prédio do CRJ, a localização acaba funcionando também como uma forma de produzir e reforçar estigmas e distinções. Os jovens das regiões mais afastadas, por não aderirem ou por desistirem mais frequentemente dos Programas, são considerados mais preguiçosos, com menos vontade, mais acomodados, menos comprometidos. Essa representação coaduna com as representações recorrentes sobre as áreas da CDD “depois da ponte” e, eventualmente, é mobilizada para explicar a própria condição “mais precária”, “mais vulnerável” dessa região. Assim, a concentração dos serviços na área mais central da CDD, além de reafirmar as desigualdades espaciais e de acesso a serviços, corrobora para reafirmar estigmas relacionados ao espaço. E, desse modo, acaba por alimentar a própria lógica da exclusão e da desigualdade sobre a qual supostamente deveria incidir, uma vez que o perfil mais desejado, mais procurado, aquele que deveria ser privilegiado, os chamados “jovens mais vulneráveis”, não vão ao CRJ e ao CMJ, pela distância, pelos estigmas e pela falta de sentido compartilhado.

A despeito dos argumentos para que os *projetos* se localizem na região mais central - ser mais estratégico porque todo mundo conhece, ser mais seguro por ser uma área mais aberta (sem becos) e mais monitorada pela polícia -, o que a concentração dos *projetos* reproduz é a própria desigualdade espacial, uma vez que as áreas mais pobres continuam com menos equipamentos, menos infraestrutura e mais estigmatizadas. E, assim, as divisões espaciais operam como um primeiro recurso, um primeiro filtro para a classificação dos jovens. No caso do Caminho Melhor Jovem e do Centro de Referência da Juventude, as divisões espaciais acabam por funcionar, ainda, como uma triagem, definindo o perfil de quem procura e frequenta esses dois Programas.

A partir do caso de quatro irmãos que foram meus vizinhos durante o período em que morei na Cidade de Deus, procurei problematizar neste capítulo as relações entre as divisões e desigualdades territoriais da Cidade de Deus e os perfis daqueles que acessam ou não os *projetos*. Num esforço de evitar uma análise que sugerisse um determinismo geográfico,

procurei evidenciar como a concentração dos *projetos sociais* em duas regiões da CDD, além de reproduzir desigualdades de acesso a serviços, contribui para reforçar estigmas relacionados aos espaços mais pobres e sem infraestrutura da Cidade de Deus.

Portanto, já de partida, o próprio território opera uma triagem dos jovens da Cidade de Deus que frequentam o CRJ, devido à dificuldade de acesso à informação e à distância geográfica. Mas, ao mesmo tempo, o território expressa e reproduz a ausência de partilha de sentidos entre as visões de muitos jovens moradores “da ponte para lá” e os pressupostos dos *projetos*. Essa triagem territorial faz com que, apesar das diferenças, o público que frequenta o CRJ e o CMJ tenham um perfil relativamente homogêneo, composto, principalmente, por jovens que compartilham os pressupostos, o léxico e as expectativas dos *projetos*.

CAPÍTULO 2 - O CRJ, O CMJ E A JUVENTUDE VULNERÁVEL

O par juventude-vulnerabilidade: como ele aparece na pesquisa

Se os caminhos que me levaram ao Prédio do CRJ decorreram de ajustes, acasos e coincidências, a escolha de continuar a pesquisa nesse local não foi irrefletida. Em um primeiro momento, o fato de o CRJ e o CMJ funcionarem em um mesmo espaço parecia ser apenas uma coincidência, fruto de contingências e falta de infraestrutura, uma vez que que esses dois Programas eram totalmente desarticulados, tanto no nível institucional quanto no cotidiano.²⁸

Foi exatamente essa desarticulação que, inicialmente, me chamou a atenção para a importância dada à juventude, sobretudo quando se tratava de ações sociais e de prevenção à violência em territórios de pobreza, nas chamadas *comunidades vulneráveis*. Percebi a centralidade da categoria *juventude vulnerável* nos planos e discursos sobre o problema da violência e as intervenções para controlá-la. O CRJ e o CMJ tinham características e especificidades que faziam deles “casos bons para pensar” as formas de gestão estatal das populações pobres. A desarticulação entre eles colocou em evidência a preocupação com esses jovens, expressa na proliferação de *projetos* de ONG, programas estatais, financiamentos internacionais, *projetos* culturais cujo público-alvo privilegiado são os *jovens vulneráveis*, que tinham como justificativa os riscos da relação entre essa vulnerabilidade e o envolvimento com o “mundo do crime”.

Conhecer e acompanhar os Programas Centro de Referência da Juventude e Caminho Melhor Jovem na Cidade de Deus iluminou o conteúdo de entrevistas realizadas com gestores²⁹ e a análise de documentos de programas e políticas estatais que eu vinha

28 Alguns técnicos do CMJ disseram-me que, eventualmente, encaminhavam jovens atendidos pelo Programa para atividades e cursos do CRJ, assim como faziam com outros programas e parceiros dentro ou fora da Cidade de Deus. O CRJ fazia parte da carteira de parceiros.

29 As entrevistas com gestores e técnicos ligados ao Programa UPP Social e outros com perfil semelhante foi a primeira empreitada da pesquisa de campo, antes mesmo de eu me mudar para o Rio de Janeiro.

desenvolvendo.³⁰ O desenrolar da pesquisa de campo deixava evidente a centralidade da categoria *juventude vulnerável* nas propostas, debates e opiniões sobre combate e prevenção à violência em territórios de pobreza. Se isso era algo central, recorrente e muito generalizado, passei a me questionar sobre os processos que fizeram da *juventude vulnerável* uma urgência, sobre as condições de possibilidade de emergência dessa categoria, sobre porque ela figurava no centro desse debate, sobre quando isso se deu.

Relacionar esses questionamentos sobre como, quando e porque a *juventude vulnerável* passou a estar no centro do debate sobre violência e pobreza com uma literatura sobre as novas configurações do conflito urbano, das representações sobre a questão da violência e os deslizamentos na forma de administrar e gerir tudo isso deixou evidente que o CMJ e o CRJ eram, além de exemplos, constitutivos de um processo em que a juventude dos territórios de pobreza tem materializado e mediado a lógica que relaciona pobreza e violência de modo causal e linear, lógica cada vez mais sintetizada da ideia de *vulnerabilidade*.

A centralidade e a recorrência da *juventude vulnerável* no debate mais geral sobre o tema da violência parece ser o resultado de uma confluência de processos distintos, que se tocam e se cruzam, tornando possível a emergência de um discurso bastante específico, de um problema, uma questão socialmente relevante. Três processos me parecem decisivos e constitutivos da *juventude vulnerável* como uma questão social tão relevante: a emergência da juventude como uma parcela específica e importante da população, à qual foi atribuída

30 Antes de iniciar o trabalho de campo, os esforços da pesquisa estavam centrados no levantamento e análise de documentos estatais - leis, programas, projetos e políticas - relacionados ao tema da segurança. Nesse momento, buscando responder às questões colocadas pelo projeto inicial, a preocupação era identificar como o *social* comparecia nesses textos, como era mobilizado, significado e associado a outras categorias. Eu ainda não havia me dado conta da recorrência da categoria *juventude* nesses documentos quando se tratava da dimensão social da violência, o que foi acontecer apenas após a pesquisa de campo. Trago aqui alguns exemplos: “**Nesse contexto [de periferias], os jovens, especialmente aqueles situados na faixa etária de 14 a 24 anos, se apresentam ao mesmo tempo como as vítimas mais prováveis da violência, mas também como os violentos mais prováveis.** A sociedade brasileira não foge a essa tendência moderna. [...] Para mudar esse triste quadro, as ações propostas logo a seguir procuram, ao lado de conferir cada vez mais praticidade ao Estatuto da Criança e do Adolescente, caminhar na direção principal de reinserir os jovens em suas comunidades, despertando-os para uma efetiva participação que inclua o sentido de responsabilidade, sonhos, desejos de realizações e felicidade” (INSTITUTO CIDADANIA, 2002, p. 18-19, grifos nossos). “I - foco etário: população juvenil de 15 (quinze) a 24 (vinte e quatro) anos; II - foco social: jovens e adolescentes egressos do sistema prisional ou em situação de moradores de rua, famílias expostas à violência urbana, vítimas da criminalidade e mulheres em situação de violência; III - foco territorial: regiões metropolitanas e aglomerados urbanos que apresentem altos índices de homicídios e de crimes violentos; e IV - foco repressivo: combate ao crime organizado” (NR) (BRASIL, 2008).

características particulares; a consolidação da violência urbana como uma gramática que orienta as condutas, o que está estreitamente relacionado ao deslocamento da figuração do conflito urbano contemporâneo; e a emergência da *vulnerabilidade* como uma categoria que expressa uma nova forma de compreender e atender a pobreza e colocá-la em relação com a questão da violência. Todos esses processos se consolidam entre os anos 1990 e 2000, mas a intenção aqui não é hierarquizá-los ou traçar uma linha causal entre eles. Para os objetivos desta pesquisa, tratar das relações entre esses processos em termos de causa parece menos interessante do que apreendê-los a partir da ideia de afinidades eletivas, no sentido de que eles são processos distintos, mas têm uma influência mútua entre si e produzem uma configuração, um processo bastante específico (WEBER, 2004). Neste caso, a *juventude vulnerável* se torna uma categoria central na gestão do conflito urbano, o qual tem a violência no centro da sua representação.

A juventude vulnerável como uma questão, não como parcela da população

A literatura das ciências humanas aponta a modernidade como o momento de emergência da juventude como parcela da população, que ganha atenção e relevância no início do século XX. Mas é na década de 1980 que a juventude se torna, efetivamente, um “recorte da população” (FOUCAULT, 2008a), se constituindo, simultaneamente, como sujeito de direitos, grupo com especificidades e público-alvo de intervenções estatais e não estatais. O ano de 1985 foi escolhido pela Organização das Nações Unidas como o Ano Internacional da Juventude, tendo em vista “as preocupações internacionais com o futuro, [que] implicavam a inclusão da juventude na agenda internacional” (IULIANELLI, 2003, p. 54); o tema da juventude eclode nesse período, marcado pela questão da delinquência.

No Brasil, é na década de 1990 que se adensam as discussões e debates sobre a juventude e iniciam-se os esforços para o atendimento das demandas relativas à juventude. Até o fim daquela década, as políticas não eram específicas de e para a juventude, mas sim de variadas áreas (políticas de saúde voltadas para a população jovem; políticas de geração de emprego e renda voltadas para jovens etc.) e frágeis do ponto de vista institucional, em função da desarticulação e da sobreposição de programas e ações.

Na passagem dos anos 1990 para os anos 2000, as discussões sobre juventude ganham mais força e se consolida a ideia da juventude como um grupo com experiência social específica. É elucidativo desse processo as grandes e importantes pesquisas sobre juventude produzidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil em 1998, 1999, 2001 e 2002.³¹ Vale destacar que esse processo vai encontrar um terreno propício para se desenvolver com a eleição do presidente Lula, em 2002. Em 2004, o Governo Federal cria o Grupo de Trabalho Interministerial de Juventude, que identifica e discute os desafios e as deficiências das políticas nacionais de e para a juventude. Em 2005, são criados a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Em 2008, as ações federais destinadas à população jovem foram aglutinadas em um único programa, o ProJovem, que passou a contar com vertentes específicas. Em 2010, já na gestão de Dilma Rousseff, foi aprovado o Projeto de Emenda Constitucional 048/2008, a PEC da Juventude, que institui o Plano Nacional de Políticas para a Juventude. Em 2013, há um avanço no sentido de efetivar o Plano, sendo aprovado o Estatuto da Juventude, que estabelece o conceito de juventude que norteará as políticas: indivíduos com idade entre 15 e 29 anos. No mesmo ano, como resposta ao problema dos altos índices de morte entre jovens, “o governo federal lançou o Plano Juventude Viva - Plano de Prevenção à Violência Contra a Juventude Negra, uma iniciativa que busca ampliar direitos e prevenir a violência que atinge a juventude brasileira” (BRASIL, 2014, p. 9-10).

O processo de consolidação da categoria juventude na agenda internacional se dá concomitantemente a um deslocamento na concepção norteadora de juventude nos documentos das agências internacionais. Se até o fim dos anos de 1990 o jovem era visto como ator estratégico do desenvolvimento (*protagonismo juvenil, empoderamento do jovem etc.*), nos anos 2000 ele passa a ser visto como sujeito para o qual é preciso olhar, ter atenção, sendo necessário atender e intervir, sob pena de afetar outras esferas, como a segurança e a economia.

31 Castro (2013) realiza uma interessante análise dos documentos relativos à juventude produzidos pela UNESCO nesse período.

Sem dúvida, tal inflexão não se refere apenas à juventude, mas está relacionada a um processo mais amplo e geral de mudança no modo de entender as desigualdades e fragilidades sociais de certos grupos. É também nos anos 1990 que se dá uma mudança decisiva na maneira de compreender e mensurar a pobreza, amparada, do ponto de vista teórico, nos escritos de Amartya Sen (2000). Para o autor, a pobreza não se refere exclusivamente à renda, sendo outras variáveis consideradas importantes para mensurar, explicar e intervir na condição de pobreza. A pobreza deixa de ser entendida como um problema de renda e passa a ser encarada como uma carência ou ausência de capacidade para enfrentar os muitos riscos aos quais se está exposto; pobreza tem a ver com a condição de vulnerabilidade frente aos vários tipos de riscos (econômicos, naturais, ambientais, de saúde, sociais etc.) (BANCO MUNDIAL, 2001; MARANHÃO, 2009).

Essa perspectiva vai orientar as diretrizes de agências internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que, paulatinamente, vão consolidando e tornando possível a emergência da vulnerabilidade como categoria central para entender e tratar a pobreza. O relatório do BM sobre as estratégias de combate à pobreza, de 2001, é bastante claro ao ressaltar a importância de compreender a pobreza de modo multidimensional e associada aos riscos e à vulnerabilidade:

Embora estejam relacionados, risco, exposição a riscos e vulnerabilidade não são sinônimos. O risco refere-se a ocorrências incertas que podem abalar o bem-estar: o risco de adoecer ou o risco de ocorrer uma seca. A incerteza pode estar ligada ao tempo de ocorrência ou à magnitude do acontecimento. Por exemplo, a flutuação estacional da renda rural é uma ocorrência conhecida antecipadamente, mas a sua severidade nem sempre é previsível. A exposição a riscos mede a probabilidade de que venha a ocorrer determinado risco. A vulnerabilidade mede a resistência face a um choque: a probabilidade de que um choque venha a resultar em declínio do bem-estar. [...] A vulnerabilidade depende principalmente da dotação de bens de uma família e dos seus mecanismos de seguro, bem como das características (gravidade, frequência) do choque (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 143).

Para além de uma nova forma de entender e tratar a pobreza, esse deslocamento fez com que a vulnerabilidade social emergisse como um discurso, uma narrativa sobre as populações pobres (BREDA, 2015). Na mesma perspectiva, Lautier (2014) sugere que a passagem do combate à pobreza ao combate à vulnerabilidade marca uma virada

importante marcada pela moralização, tecnicização e despolitização do debate acerca da questão da pobreza e das formas de intervir sobre ela. “Passa-se da compaixão vitimizadora (o pobre que recebe ajuda) à atenção paternal (o vulnerável que é ajudado a se ajudar e que é protegido enquanto continua frágil)” (p. 468). É nesse processo de consolidação de uma nova forma de lidar com a pobreza que as políticas de assistência focalizadas ganham força. Não se trata mais de pensar e incidir sobre questões estruturais, mas de “habilitar os pobres a gerir seus próprios riscos” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 40), diminuindo sua vulnerabilidade. Essa perspectiva vai forjando uma nova forma de explicar e representar o problema da pobreza e também produzindo estratégias para, mais que combatê-la, geri-la, tendo como categoria central e operativa a *vulnerabilidade social*.

Entretanto, como Breda (2015) nos chama a atenção na sua pesquisa sobre a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), é importante atentar para o fato de a noção de *vulnerabilidade social* ser um campo de práticas, mas também de conflitos:

Vulnerabilidade social transita entre a linguagem científica, a linguagem política e a linguagem mais operatória da prática carregando, inclusive, a dimensão normativa que lhe é inerente, já que circula por entre os campos semântico, político e histórico como um programa de intervenção política. Isso faz desta noção algo inteiramente multifacetado, que depende das questões políticas que se colocam em certo momento, bem como dos modos por meio dos quais tais questões vão sendo pensadas conforme o jogo social (Ibid., p. 26).

É dessa perspectiva que podemos refletir sobre os conteúdos atribuídos e associados à *vulnerabilidade*, que variam segundo contextos e momentos históricos, situações, lugares e sujeitos, como revelam as descrições e classificações das técnicas do CMJ e dos policiais-professores do CRJ sobre situações e sujeitos da CDD. No caso do Brasil, é evidente como a vulnerabilidade tem sido mobilizada para se referir a uma associação entre risco social e perigos à ordem decorrentes dessa situação de exposição e desproteção social. Ou seja, a noção de vulnerabilidade tem sido uma forma de operacionalizar a velha lógica que associa pobreza e violência, em que “a população ‘em risco’ é também uma população ‘de risco’, que ameaça” (BRAZZABENI; PUSSETTI, 2011, p. 8). Assim, as políticas para pobres não devem apenas *protegê-los* da pobreza e da falta de acesso a direitos, mas também *proteger* o restante da sociedade dos riscos de violência que essa pobreza, essa vulnerabilidade, supostamente, traz.

No caso brasileiro, a associação da *vulnerabilidade social* à lógica que associa pobreza e violência ganha contornos específicos e intensos devido à forma como a questão da violência passa a ser representada e, conseqüentemente, as soluções demandadas. A violência, que emanaria das periferias, passa a figurar como o cerne do conflito urbano (FELTRAN, 2014b).

Entretanto, Machado da Silva (2008; 2010; 2011) adverte que a *violência urbana* não deve ser tomada como uma categoria de análise explicativa de determinado fenômeno ou processo, mas, diferentemente, que seja tomada como o centro de uma gramática, uma linguagem prática coletiva acerca do tema da ordem social e da segurança, que passa a ser explicado e entendido cada vez mais (e exclusivamente) como o risco de quebra da continuidade das rotinas cotidianas, afetando sentimentos de segurança individual e patrimonial. Nessa concepção, a *violência urbana* é uma categoria de senso comum, coletivamente construída para dar conta do fato de que faz parte da vida cotidiana um complexo de práticas do qual a força é o elemento aglutinador, responsável por sua articulação e relativa permanência ao longo do tempo (MACHADO DA SILVA, 2011).

Desse modo, a *violência urbana* não é uma categoria explicativa do aumento dos crimes violentos nas grandes cidades brasileiras (os quais têm, de fato, aumentado). Diferentemente, é entendida como uma forma específica de se construir a compreensão prática e discursiva da questão da segurança, que se tornou uma obsessão e uma das principais questões da agenda pública. No entanto, falar da *violência urbana* dessa perspectiva não significa sugerir que ela seja uma fantasia, pois tem implicações reais. No caso do Rio de Janeiro, por exemplo, ela está, por um lado, ligada ao crescimento dos episódios de violência nas últimas décadas e sua expansão para áreas antes razoavelmente protegidas e, por outro, tem como consequência a demanda por repressão, isolamento e segregação, com fortes efeitos sobre as políticas de segurança e as práticas policiais (MACHADO DA SILVA, 2010).

Como afirma Feltran (2014a), “a tematização pública da ‘violência urbana’ representaria, assim, um modo ativo de produzir *realidade* e lhe ofertar conteúdos, que ao mesmo tempo oculta aquilo que existe no mundo, de modo alheio aos seus próprios termos” (p. 2). Nessa *realidade* produzida, a violência é associada a certos corpos, territórios, vestimentas,

músicas etc. Apesar de impreciso do ponto de vista conceitual, situar a violência no cerne da representação sobre os pobres e os territórios de pobreza urbanos é politicamente preciso, na medida em que torna possível tomar a parte pelo todo, associando toda a periferia às imagens de “indignidade, sujeira, desordem, crime, violência, maldade, abjeção” (Ibid., p. 4).

Assim, a lógica que pensa a ordem social a partir da gramática da *violência urbana* vislumbra a repressão como uma solução para a manutenção da ordem e demandará que as ações repressivas e defensivas sejam direcionadas, predominantemente, a um grupo específico da cidade: os pobres das periferias e favelas (MACHADO DA SILVA, 2010). E eu acrescentaria: de modo mais intenso, aos jovens. As análises de Kessler (2012) sobre as consequências de a segurança se tornar uma questão pública convergem com essa perspectiva:

Não se trata, exatamente, de uma criminalização explícita da pobreza [...], mas sim da instalação da suspeita, da suposta tentativa de diferenciar entre justos e perigosos [...]. Por isso, a disseminação da suspeita e da presunção de periculosidade representa um risco profundo e sub-reptício para nossa sociedade, porque não se coloca como estigmatizante na intenção, mas, inevitavelmente, o é (p. 305).

Esses três processos - a emergência da juventude enquanto parcela específica da população; a eclosão da vulnerabilidade como nova forma e categoria para entender a pobreza; e o deslocamento do conflito urbano e a emergência da *violência urbana* como gramática - parecem concorrer para a construção da *juventude vulnerável* como um problema social, o que significa defini-la como um problema a ser enfrentado, que coloca questões e dificuldades, que demanda a produção de formas de compreensão e explicação desse problema e que exige a mobilização de soluções práticas para (ou tentativas de) solucioná-lo (FOUCAULT, 2000; DE LUCCA, 2011). E é no próprio processo de definir, entender e lidar com o problema que o problema também é construído como tal; ao se demarcar e objetificar por meio de técnicas, ideias, discursos, instituições e práticas (DE LUCCA, 2011), vai sendo construído um campo possível para intervenção. E as intervenções passam por saber mais, conhecer mais, tornar mais legível, o que possibilita uma triagem mais precisa, uma separação mais eficiente, uma classificação mais efetiva.

Com efeito, assistimos o surgimento e o crescimento de uma série de investimentos para produção de pesquisas, estudos, estatísticas, índices, programas, *projetos*, políticas e demandas com base na interface entre juventude e violência. Tal proliferação de dados, informações, saberes, propostas e demandas por intervenção vem de instituições e atores variados: agências internacionais (como UNESCO e Banco Mundial), órgãos estatais, ONG, movimentos sociais, academia, mídia, institutos de pesquisas etc. Um exemplo é a parceria entre a UNESCO, o governo brasileiro e a FLACSO, que produz anualmente o Mapa da Violência no Brasil, que tem como foco estudar a evolução dos homicídios por armas de fogo, atentando para a incidência de fatores como sexo, raça, idade e local de moradia. No campo das políticas e programas estatais, a *juventude vulnerável* figura de modo expressivo, sobretudo na agenda das políticas de segurança pública de combate e prevenção à violência. São produzidos índices de vulnerabilidade juvenil, de qualidade de vida juvenil, de mortalidade juvenil, não só por organismos estatais, mas também por ONG, *projetos sociais* e comunitários, os quais vão incorporar o léxico da juventude, da vulnerabilidade e do risco. Os movimentos sociais vão fortalecer suas demandas e agenda no sentido de denunciar, por exemplo, o genocídio da juventude negra pobre. Na academia, é também na década de 1990 que a temática da juventude ganha relevância (com grande destaque para a interface entre juventude e violência) no campo da sociologia da juventude (SPOSITO; CORROCHANO, 2005; SPOSITO, 2003; PEREIRA, 2007; NOVAES, 2009) e no campo da sociologia urbana e da violência (FELTRAN, 2008; 2011; LYRA, 2013; MALLART, 2014).³² Mas também nas ciências da saúde e na psicologia é crescente o interesse nos comportamentos dos jovens, na relação entre jovens e drogas etc. Ademais, o interesse pela juventude e a atenção à ela não se restringem às esferas institucionais ou institucionalizadas; o debate está presente no cotidiano e, possivelmente, um dos principais

32 Como é característico das ciências sociais, não é de surpreender que um tema que ganha relevância no debate social também ganhe espaço na agenda acadêmica. Ao mesmo tempo, o que é produzido na academia produz efeitos no próprio mundo que se propôs a conhecer e do qual é parte (GIDDENS, 1990). Nessa perspectiva, se torna inescapável entender a produção acadêmica sobre juventude como parte integrante e importante desse processo de constituição da *juventude vulnerável* como um problema social, atentando para a relação poder-saber como proposto por Foucault (2000). No caso da sociologia da juventude, esse duplo movimento se dá de forma mais direta e intensa, pois pesquisadores importantes nesse campo são também formuladores de políticas, consultores e assessores de secretarias, ministérios, agências internacionais como a UNESCO e ONG. Sem dúvida, o principal exemplo é o caso de Regina Novais, nome importante no campo da sociologia da juventude e também muito presente na formulação de políticas para a juventude.

exemplos da capilaridade e importância dada a essa discussão seja o debate na última década sobre a redução da maioridade penal.

A confluência entre processos distintos possibilitou que a *juventude vulnerável* se tornasse uma questão social, face importante do conflito urbano contemporâneo e, conseqüentemente, categoria operadora nos esforços de gestão desse conflito. Cria-se um sujeito, o *jovem vulnerável*, junto ao qual se deve intervir, por ser a principal vítima e o principal agente da violência (CASTRO, 2013). É importante lembrar que a visão da juventude como disruptiva, desestabilizadora e ameaçadora sempre existiu. Também não é nova a clivagem na representação da juventude que via os jovens provenientes de classe populares como uma ameaça e que não respondiam às instâncias tradicionais de socialização. Entretanto, hoje, o conteúdo dessa percepção mudou sensivelmente: a representação de desvio quase inevitável desses jovens pobres é substituída pela imagem do desvio arraigado, inerente e acompanhado de violências incontroladas e ligadas à grande criminalidade (DESAGE et al, 2015).³³ Os jovens moradores de áreas pobres passam a materializar a relação entre pobreza e violência, relação operacionalizada por meio do adjetivo *vulnerável*, que se refere ao risco no duplo sentido: risco social e risco à ordem social. Desse modo, a vulnerabilidade tem permitido organizar e operacionalizar a gestão do conflito urbano sempre na chave do combate ou prevenção à violência, uma vez que é a principal categoria para se referir à e intervir na pobreza, mediando e construindo a relação entre pobreza e violência por meio da classificação dos níveis de riscos e perigos decorrentes dessa relação. Adjetivando *jovem*, a vulnerabilidade faz dos *jovens vulneráveis* o público-alvo privilegiado de políticas e programas destinados a conter e administrar o conflito urbano.

Portanto, em um primeiro momento, a desarticulação entre o CMJ e o CRJ, que funcionavam no mesmo espaço, me chamou a atenção por essa preocupação com a juventude e sinalizou para um léxico bastante recorrente e específico para se referir aos jovens pobres: *jovem vulnerável*. Essa primeira “pista” me possibilitou enxergar o entrecruzamento de processos mais amplos e gerais, que se relacionavam com o que se

33 Tracei aqui confluências de processos específicos do caso brasileiro. Na Europa e nos Estados Unidos, por exemplo, a associação entre jovens pobres e violência é entrecortada por um componente racial e se materializa nas representações acerca da ameaça terrorista.

passava no Prédio do CRJ na Cidade de Deus. Por isso, a palavra juventude passou a receber minha atenção no campo. Eu decidi segui-la, persegui-la, fazendo do CRJ e do CMJ o foco empírico, uma vez que essa categoria mostrou ter, de fato, um grande valor heurístico para pensar e entender a figuração do conflito urbano e as formas de gestão estatal, especialmente no nível mais cotidiano.

Mas vale destacar que, ao traçar a relação do CRJ e do CMJ com processos mais amplos, meu intuito não é sugerir que o que vi, experienciei, conheci, acompanhei e compartilhei no cotidiano desses Programas é apenas e simplesmente uma aplicação ou simples exemplo de uma grande lógica, de um grande processo. Ao mesmo tempo em que, nas práticas mais ordinárias do dia-a-dia, esses processos e lógicas mais gerais e generalizados se fazem presentes, também são visíveis muitos outros elementos, que vão muito além dos grandes esquemas e conferem a eles conteúdos muito específicos. Por isso é importante lançar luz sobre o fato de que, mesmo que essas representações sejam compartilhadas por esses agentes estatais e perpassem o cotidiano, o que as técnicas e os policiais-professores vivenciam no dia-a-dia do trabalho vai muito além desses grandes discursos e representações. Vai além exatamente porque eles estão em relação direta com os chamados *jovens vulneráveis*. Lá não se tratava apenas de uma parcela da população a ser governada, mas de jovens reais, com problemas concretos, histórias de vida específicas, expectativas e projetos diversos. Os jovens eram definidos como *vulneráveis*, mas eles tinham corpo, linguagem, família, modos de vestir; eles tinham nome: era a Marcela, que interrompeu o curso de inglês porque ficou grávida aos 15 anos e tinha vergonha de ir às aulas; era o Lucas, que tinha uma família toda envolvida com o tráfico, mas que escolheu um outro caminho; era a Luíza, que não conseguia ir aos atendimentos porque tinha que cuidar dos irmãos menores porque a mãe trabalhava o dia todo e o pai abandonou a família; era a Paola, que, devido à infância muito difícil, era muito tímida, mas desabrochou depois que começou a fazer aulas de artes marciais e já ganhou várias medalhas; era o Roberto, que começou a frequentar as aulas, mas parou porque se envolveu com o tráfico; era o Mateus, que não foi à aula de um dos policiais-professores durante uma semana porque, no final de semana anterior, a polícia tinha entrado na *comunidade* e “esculachou” seus amigos durante o baile funk, o que gerou um certo constrangimento de ir à aula de polícia. Enfim, eram pessoas reais vivendo suas vidas reais.

O CRJ da Cidade de Deus

Segundo informações do site oficial da Superintendência de Políticas para a Juventude, o CRJ é um Programa cujo público prioritário são jovens entre 14 e 29 anos e que tem como objetivo central

Apresentar novas perspectivas de futuro para a juventude, através da inclusão social de jovens de comunidades de baixa renda, em situação de risco social e/ou pessoal. [...] Para isso, o Centro de Referência da Juventude executa [nas próprias comunidades] cursos, atividades esportivas e culturais com estratégias socioeducativas para agir na formação de valores e atitudes, buscando, assim, uma alteração de perspectiva e a ruptura de condutas de risco social e individual (SECRETARIA DO ESTADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS, 2014).

O processo de implementação da política de segurança das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) foi decisivo para as configurações e funções do Programa CRJ no Rio de Janeiro. A maior parte das *comunidades* onde o Programa funcionava eram “pacificadas” e ele figurou, em seu início, como uma política que complementava e acompanhava esse processo. Como relatado por um ex-gestor da Superintendência de Políticas para a Juventude, na gestão do governador Sérgio Cabral, o esforço da Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos, à qual a política de juventude estava vinculada à época, foi desenhar uma política social que integrasse a política de “pacificação”:

A gente foi tentando desenhar uma política que desse espaço também na agenda da *pacificação*, mas do ponto de vista que também olhasse o cidadão. Porque tinha ali já uma questão de preocupação, o como seria a retomada do estado nesses territórios... [...] E começou esse desenho da política social dentro da agenda da pacificação. [...] E a gente começou a desenhar, a partir da pacificação, da agenda que era uma das ações de prioridade do governo na época, quais seriam as nossas políticas dentro desse contexto (Ex-gestor da Superintendência de Políticas para a Juventude do Estado do Rio de Janeiro, outubro de 2014).

Na visão de alguns dos ex-superintendentes entrevistados, o CRJ foi criado para exercer um papel de mediador entre os jovens e os policiais da UPP. O relato a seguir, de um ex-gestor da Superintendência para a Juventude, é emblemático da percepção sobre os motivos da tensão entre jovens e policiais e sobre a necessidade de criar formas de mediação:

Que o jovem fosse ouvido pelo estado, sobretudo nessa perspectiva de confronto, que a gente imaginava que pudesse acontecer e que aconteceu e ainda acontece. Porque a perspectiva da pacificação, ela entra em um contexto de dar o direito de liberdade de ir e vir do cidadão desses territórios, que, por muitos anos, ficaram a mercê da criminalidade e tudo mais. Mas, por conta desses anos todos, vamos dizer assim, de um ambiente desregrado que essas pessoas acabaram vivendo, a gente sabia que isso levaria a um tipo de choque... Porque você estaria ali, numa medida abrupta, transformando um ambiente sem regras pra um ambiente legalizado, como qualquer outro, com direitos, mas com obrigações. E a gente também imaginava que o jovem seria aquele que mais teria dificuldade com a presença disciplinada do aparato policial. E a própria polícia também teria mais dificuldade, porque o jovem é mais impulsivo [...], e a gente viu muito na Secretaria a dificuldade de entrosamento, a ação de pacificação com a juventude. [...] Então, a gente precisava criar ali um meio termo de dialogo, de aproximação. Porque a polícia é parte do estado, então a gente não podia ter uma política exitosa do ponto de vista da pacificação (“ah, gerou a pacificação!”), mas que produzisse um conflito, um conflito que geraria para o futuro uma relação fragmentada. Então, a nossa perspectiva foi criar um ambiente em que o jovem pudesse, inclusive, colocar ali as suas observações e críticas a respeito do que esperava do estado (Ex-gestor da Superintendência de Políticas para a Juventude do Estado do Rio de Janeiro, outubro de 2014).

No CRJ da Cidade de Deus, a centralidade da política de “pacificação” era ainda mais evidente devido ao fato de a maior parte dos cursos oferecidos serem ministrados por policiais cedidos pelo comando da UPP local. Tal configuração dividia a opinião de gestores, entre os quais havia aqueles que defendiam uma separação e uma autonomia entre o trabalho do e no CRJ e a atuação da UPP, receosos de que as restrições que a comunidade tinha em relação à polícia, fruto de anos de relações abusivas e tensas, fossem transferidas para o CRJ e inviabilizasse seu objetivo central. Outros gestores acreditavam que a presença de policiais como professores no CRJ, além de ser uma estratégia para aumentar a oferta de atividades, seria uma forma de promover a articulação entre a comunidade e a polícia.

Mas era essa especificidade do CRJ da CDD o que conferia a ele o reconhecimento do CRJ mais bem sucedido, que ofertava mais atividades e cursos com maior regularidade, uma vez que a maior parte dos professores eram policiais remunerados para desempenhar essa função. No primeiro semestre de 2014, dos nove professores, seis eram policiais cedidos da UPP, os quais ministravam aulas de violão, instrumentos de sopro, inglês, caratê, jiu-jitsu e capoeira, além de um policial fisioterapeuta que fazia atendimentos no local. Em maio de 2016, no segundo momento da pesquisa, dos onze professores, cinco eram policiais, sendo

que outros quatro cursos ou atividades eram ministrados por moradores da *comunidade*, de forma voluntária, sem nenhum contrato, contrapartida, ajuda de custo ou remuneração.

Atrair professores voluntários foi a saída encontrada por um dos coordenadores (gestão 2011-2015) para lidar com a falta de recursos para contratação de profissionais. Em 2014, entre março e julho, além dos seis policiais-professores, havia três professores remunerados, um deles por intermédio de um *projeto* de música financiado pelo governo federal e dois contratados temporariamente para dar cursos de artes marciais e manicure. Em 2016, a situação era ainda pior: além dos policiais, apenas o professor de música vinculado ao Programa do governo federal era remunerado. Isso significa que, em 2016, não havia nenhum professor contratado e remunerado vinculado diretamente ao CRJ.

Com efeito, de 2014 para 2016, a redução de verbas também afetou a equipe administrativa e de apoio. É importante lembrar que esse foi o período de agudização da crise econômica que assola o Governo do Estado do Rio de Janeiro. Em março de 2014, quando iniciei a pesquisa, a equipe do CRJ era composta de uma estagiária, duas assistentes de coordenação (uma pedagoga e uma assistente social) e uma coordenadora, além de duas agentes de limpeza e dois porteiros, vinculados a uma empresa terceirizada. Em abril de 2016, o CRJ contava, na administração, com apenas uma assistente de coordenação (o nome e a remuneração do cargo foram mantidos, apesar de, na prática, o trabalho feito por ela ser de coordenação, uma vez que não havia uma pessoa designada para essa função) e a equipe de apoio só contava com uma agente de limpeza, que trabalhava em jornada reduzida. Além disso, não havia recursos para compra de materiais para manutenção das atividades, como folhas, tintas para impressoras, canetas, material de limpeza etc.

Apesar da grande perda sofrida na equipe administrativa, do ponto de vista do serviço oferecido, a rotina do CRJ da CDD não foi muito alterada, tendo em vista que a maioria dos professores eram policiais, cujos salários eram pagos pela Secretaria de Segurança Pública. Tanto em 2014 como em 2016, a rotina do CRJ era, essencialmente, atender crianças, jovens e familiares que buscavam informações sobre algum curso ofertado (se havia vaga, os horários, que material era preciso levar, qual a idade mínima etc.) ou perguntavam se algum curso específico era ofertado (a procura por cursos profissionalizantes, como manicure, cabelereiro, gastronomia e informática era muito

grande, porém eles não eram ofertados de modo permanente). Caso houvesse interesse de se inscrever em algum curso, era entregue uma ficha de inscrição que, em 2014, a estagiária ajudava a preencher no próprio CRJ e, em 2016, devido à falta de funcionários, a pessoa levava para casa e trazia assinada. Em ambos os casos, era preciso a assinatura dos pais, cópia de algum documento de identificação e cópia de comprovante de endereço.

As aulas eram frequentadas, sobretudo, por crianças e jovens, distribuídos de modo diferenciado, de acordo com cada curso. No curso de inglês, por exemplo, predominavam os jovens entre 14 e 20 anos; nas aulas de jiu-jítsu, o público era bastante heterogêneo, com crianças a partir de seis anos. Uma vez inscritos, os alunos precisavam apenas frequentar as aulas, não havendo controle formal de presença, com exceção da aula de inglês e de balé (que se iniciou em 2015 e eu conheci em 2016). Havia um controle por parte dos policiais-professores, feito segundo o que se lembravam, sendo comum perguntarem aos alunos porque haviam faltado na semana anterior ou porque não compareciam às aulas há tanto tempo. Algumas modalidades demandavam a compra de materiais, como o ji (roupa para o treino de caratê); o colam, o saiote e as sapatilhas para o balé; o xerox de um livro para o inglês; instrumentos para as aulas de música. A aquisição dos materiais não era um pré-requisito, mas havia certa pressão para que os alunos os adquirissem, pois isso funcionava como um sinal de que realmente estavam levando a atividade a sério.

Minha rotina consistia em ir para o Prédio do CRJ às 9 horas da manhã e lá permanecer até 16:30 ou 17 horas, de segunda a quinta, durante 4 meses. Nesse tempo, pude acompanhar a rotina, conversar com alunos e pais de alunos, acompanhar os problemas de verbas, de equipe e de infraestrutura. Lá, assistia as aulas, conversava com os policiais-professores em seus intervalos ou durante o almoço sobre as UPP e sobre problemas de verbas, conversava com pessoas que estavam na fila de espera para serem atendidas no SEBRAE ou no SETRAB, eventualmente dava informações sobre a localização das salas ou quem procurar para ser atendido. Muitos dos momentos em que não estava assistindo aulas - porque as salas estavam muito cheias, porque era uma aula importante, preparatória para uma competição ou apresentação ou, ainda, quando eram canceladas - passei com a estagiária, que era quem fazia o primeiro acolhimento das pessoas que chegavam ao CRJ. Acompanhei (e ajudei nos momentos de maior demanda) o preenchimento de fichas de novos alunos, assim como acompanhei algumas atividades mais burocráticas. Ela foi

decisiva para que eu pudesse me aproximar mais da equipe, em especial dos policiais-professores. Ela era uma jovem de pouco mais de 20 anos, recém graduada no curso de história, muito simpática e extrovertida, o que fazia com que tivesse certa proximidade com todos, inclusive com os policiais-professores. Ela me apresentou à maioria deles, assim como fazia uma primeira apresentação das razões pelas quais eu estava todo dia no CRJ. Também me colocou em contato com vários ex-gestores da Superintendência de Juventude da época em que o CRJ foi planejado, o que foi muito importante para que eu entendesse essa escala mais intermediária dos processos que via em curso.

Mas foram as aulas dos policiais-professores que me chamaram a atenção desde o início. A oportunidade de ver suas práticas como professores (mas também como policiais), suas reflexões sobre situações, episódios, eventos dentro ou fora da CDD me impactavam, principalmente por serem posições, em geral, muito diferentes das minhas. Também me fascinava a posição limiar, de fronteira que ocupavam, por serem policiais (no início, um deles ia fardado para dar aulas), mas também professores; por serem hostilizados e vistos com desconfiança pelos moradores, ao mesmo tempo que tinham problemas com seus colegas e superiores por não estarem na rua. Presenciei, por exemplo, um episódio em que dois policiais-professores conversavam sobre a advertência que um deles havia recebido por estar dentro da viatura parado, como se não tivesse desempenhando a função de patrulhar. Não me lembro ao certo o nome oficial usado por eles, mas eles conversavam para que o outro policial ajudasse o policial advertido a responder a advertência, fazer uma espécie de recurso. Claramente eles sugeriam que sofriam perseguição dentro do batalhão por não estarem na rua todos os dias, ou seja, eram figuras em uma posição liminar também porque materializavam a articulação idealizada entre social e policial, cuidado e repressão junto a jovens vulneráveis.

*Os policiais-professores do CRJ e os projetos da UPP da Cidade de Deus*³⁴

Durante os dois períodos de pesquisa, em 2014 e em 2016, conheci todos os policiais que desenvolviam atividades no âmbito do CRJ. Em 2014, eram seis policiais dando cursos e um policial realizando atendimentos de fisioterapia. Dos sete policiais, tive pouquíssimo contato com dois deles. Em abril de 2016, quando retornei a campo, o Prédio do CRJ havia sido transferido para seu local de origem e havia quatro policiais dando cursos, dos quais um havia começado em 2015 (ou seja, eu não o conhecia) e os outros três permaneciam desde 2014. Em maio de 2016, quando ainda realizava essa segunda empreitada da pesquisa, teve início mais um curso ministrado por outro policial, totalizando, até julho de 2016 (quando encerrei minhas idas ao CRJ), cinco policiais-professores no CRJ.

Dos sete policiais que trabalhavam no CRJ em 2014, três eram casados e os outros quatro, solteiros ou noivos; entre os cinco policiais em 2016, dois eram casados. Todos eles tinham idades próxima a 30 anos, ou seja, passaram a maior parte da infância e da adolescência na década de 1990, período em que o crime organizado e o narcotráfico se consolidavam no Rio de Janeiro e, paralelamente, se multiplicavam os confrontos entre facções criminosas e entre policiais e facções. Cresceram em um Rio de Janeiro no qual os crimes violentos cresciam e se expandiam para áreas antes protegidas (MACHADO, 2008; 2010), o que fez com que o tema da violência invadisse o debate público e se firmasse como o grande problema a ser enfrentado. Eles cresceram, viram e vivenciaram a violência e a segurança pública se tornarem uma obsessão (MACHADO, 2010; 2011), a partir de um lugar bem específico: entre aqueles considerados como a fonte e a origem da violência, os das cidades da Baixada Fluminense, *comunidades* e bairros pobres da zona oeste do Rio de Janeiro. Por isso relatam que, além de terem tido uma infância de muitas dificuldades ou de pouco conforto no que se referia à condição financeira da família, estiveram muito próximos da criminalidade e da violência.

34 Considerando que o número de policiais que atuavam no CRJ era bastante reduzido e a facilidade de serem identificados, optei por, além de não usar seus nomes verdadeiros, utilizar nomes variados para identificar um mesmo policial em diferentes trechos de suas entrevistas. Por isso, o leitor encontrará um número maior de nomes de policiais nas identificações das entrevistas do que o número de policiais com os quais tive contato. Estou ciente de que esse “desmembramento” pode implicar limitações para a apresentação do conjunto e da complexidade das trajetórias e posicionamentos individuais, entretanto optei por preservá-los de eventuais problemas com seus superiores, sobretudo no que diz respeito às reflexões que fizeram sobre a polícia.

No momento da pesquisa, a maior parte dos policiais morava em bairros da zona oeste do Rio de Janeiro. Todos eles estavam na polícia há menos de oito anos, ou seja, todos haviam ingressado na corporação após o início da política das Unidades de Polícia Pacificadora, que ocorreu em 2008. Após ingressarem na polícia, a maioria desses policiais teve pouco tempo de serviços prestados “na rua” ou “na atividade fim”, como denominam, tendo iniciado os *projetos*, em média, 12 meses depois de entrarem na corporação. O fato de a maioria deles ter estado por curtos períodos imersos no cotidiano da polícia, ou seja, fazendo o policiamento ostensivo (atividade fim) e presentes no cotidiano da sede de suas Unidades ou Batalhões coloca uma questão interessante sobre a relação entre suas práticas nos *projetos* e o fato de serem policiais. Por um lado, eles reafirmam a identidade de policial e como o policial sempre está presente em sala de aula; por outro lado, ressaltam como percebem os *projetos* de modo diferente dos seus colegas policiais que só ficam na rua, muitos dos quais não reconhecem o valor ou são contrários aos *projetos*.

A trajetória de vida de Robson revela as linearidades entre as trajetórias e perfis dos policiais, elucidando processos recentes que favoreceram e conduziram esses policiais à polícia e aos *projetos*:

Eu sou nordestino, nasci no Recife, Cabo de Santo Agostinho. Minha família também é nordestina, apesar de eu ter tios que vieram muito cedo aqui para o Rio de Janeiro, constituir família, enfim... Com quatro anos eu vim para o Rio de Janeiro, para morar com os meus tios. Fiquei aqui até os sete anos de idade, sete anos voltei lá para o Recife, fiquei lá até os 13. Voltei para cá com 13 anos de idade, fiquei aqui até os 16. 16 voltei para lá e 18 anos voltei par cá, para o Rio de Janeiro. Aí fiquei até hoje, só vou para lá para visitar, quando tenho tempo de fazer isso nas férias e olhe lá. [...] Eu nasci em 85, estou com 30. Então, o que que acontece? A minha família é uma família nordestina e, como a maioria dos nordestinos, são extremamente tradicionalistas. Assim, um pessoal que até então só conhece fumo de rolo, aquele fumo do interior, que é aquela planta, particularmente [eu acho] muito fedorento. O meu avô, eu acho que era o único da família que realmente usava alguma coisa, que fumava, era o meu avô que fumava aquele fumo de rolo, ao qual quando ele fumava ele não ficava perto da gente, ele ia lá para dentro, era uma fazenda praticamente, campo, roça, ele ia lá no roçado dele de milho e a gente às vezes nem sentia, só sentia cheiro de cachimbo depois. Então, assim, a relação com entorpecentes, essas coisas, veio mais tarde, quando a gente começou a entender o que era aquilo, quando já estava adolescente, saber o que é cigarro, o que era... E, por incrível que parece, eu fui uma chacota no curso de formação de soldados PMERJ [Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro] porque até antes de eu entrar eu

sabia o que era maconha, mas nunca tinha pego, nunca tinha visto de frente mesmo, pegado pacote. Então, assim, lá eles mostram, você tem que mostrar. Crack então, uma pedra de crack, pô... pedra de crack o quê? Até os meus 20 anos, a pedra de crack era uma pedra qualquer, não sabia o que era crack. Então muitas coisas eu fui ter contato... arma, arma de fogo eu vim ter contato na polícia militar; arma de fogo, muita gente lá já conhecia, já tinha pego até de parentes e eu “pô, legal, arma de fogo, uma pistola, pô, pesada pra caramba!”; na época, quando eu peguei a pistola, “pô, muito pesada!” (Robson, policial-professor no CMJ, maio de 2016)

Robson, como alguns de seus colegas do CRJ, vem de uma família que migrou para o Rio de Janeiro; alguns com pais vindos do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Nordeste brasileiro.³⁵ Entretanto, diferente de seus colegas que eram da segunda ou terceira geração da família nascida no Rio de Janeiro, Robson e todo o seu núcleo familiar nasceu e viveu boa parte da vida em Pernambuco. Ele contrasta sua infância e adolescência, “na fazenda, campo, roça”, com o mundo que passou a conhecer após entrar para a polícia, especialmente no que se refere ao conhecimento dos tipos de drogas – entorpecentes, como ele chamou - e armas. Pernambuco e o nordeste são o lugar, ao mesmo tempo, da família e do tradicional; em boa medida, do atrasado. Atraso e “tradicionalismo” que começaram a ser superados apenas quando ele entrou para a polícia no Rio de Janeiro e teve contato com *entorpecentes* e armas e conhecimento sobre eles.

Robson continua a narrativa de sua história contando como ingressou na PMERJ, mas ressaltando como essa não era sua primeira opção:

Então, a minha primeira trajetória até chegar na polícia foi mais ou menos essa. Antes, eu fui técnico em patologia clínica, trabalhei um tempo em patologia clínica. Assim, o meu objetivo, se a PM tivesse aberto uma chance para isso, eu iria para o HPM [Hospital da Polícia Militar], se eu não tivesse trabalhando no *projeto*, que atualmente eu estou. Então são áreas que me chamam a atenção, área de lidar com animais, eu gosto muito, então a parte de cuidar dos animais da PM, você tem o curso de cachorreiros que nós chamamos, operações com cães, o COI [Centro de Operações Integradas]), tem o BAC [Batalhão de Operações com Cães], também operações com cães. Então, são coisas que me chamam atenção;

35 O período entre as décadas de 1950 e 1970 foi marcado por um forte fluxo de nordestinos em direção à região sudeste do país, notadamente para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Essas cidades também receberam fluxos consideráveis vindos dos estados de Minas Gerais e do Espírito Santo, tendo em vista que eram as principais cidades no auge do processo de industrialização. No caso do Rio de Janeiro, os migrantes dessas regiões se instalaram, sobretudo, em favelas da região oeste da cidade (área que ainda não havia se tornado fronteira de crescimento e expansão da cidade até aquele momento) e em cidades da região metropolitana, com destaque para aquelas da Baixada Fluminense (LAGO, 2009).

infelizmente eu não tive a sorte de cair numa área parecida com essa. Quando nos formamos, os 85 milhões, como nós chamamos nosso RG, praticamente a gente foi a primeira tropa que veio para as UPP, junto com os 84 milhões; então nós nos formamos e viemos direto para as UPP. [...] Isso daí [os 84 milhões] são os RG; os RG são o Registro Geral da corporação que a gente recebe, cada corporação tem um RG; nós somos identificados pelo nosso nome de guerra, que pode ser o sobrenome, pode ser qualquer parte do nome, e somos identificados também pelo RG. [...] todo militar tem o seu registro geral de corporação e o registro geral de pessoa física, no caso. Então nós, quando nós falamos com alguém e não conhece o nome, a gente chama a pessoa pelo número. Aonde, infelizmente, nós não deixamos de ser números, nós somos números, independente do que aconteça. (Robson, policial-professor no CMJ, maio de 2016)

Robson, assim como todos os seus colegas de *projeto* e também muitos outros policiais da PMERJ, ingressou na corporação no contexto de criação e expansão da política de “pacificação” das Unidades de Polícia Pacificadora, as UPP. Desde 2008, muita coisa aconteceu com a política das UPP, que foi a grande aposta do governo estadual, modelo de política e esperança da população até chegar o momento de forte crise, perda de legitimidade e questionamentos sobre sua efetividade.³⁶ E foi no seu auge, entre os anos de 2009 e 2011, que o número de concursos para formação e contratação de policiais atingiu seu pico. Além da expansão acelerada da política das UPP, a premissa de que, para consolidar um novo modelo de policiamento, era preciso renovar a polícia também impulsionou a contratação de policiais. Não é coincidência, portanto, que todos os policiais com os quais tive contato no CRJ tenham ingressado na polícia nesse momento (entre 2009 e 2012) e tenham sido enviados diretamente ou poucos meses depois para as Unidades de Polícia Pacificadora recém instaladas, exatamente na esteira da ideia de que, para pacificar *comunidades*, era preciso, antes, “pacificar a polícia” (como declarou Mariano Beltrame, o Secretário Estadual de Segurança à época), o que seria feito com a renovação dos quadros para, assim, interromper e mudar a cultura de corrupção da polícia.

Não é por acaso o incômodo de Robson com o fato de serem apenas números. Se o anonimato está relacionado às características da organização da polícia em geral, ele é potencializado em momentos de contratação de números elevados de policiais. Nessas

36 Para uma excelente reconstrução de todo o processo de constituição da política de segurança das UPP, ver o trabalho de Menezes (2015). Ainda sobre as UPP, ver Leite (2012); Machado (2013); Rocha e Palermo (2015); Machado da Silva (2014); Fridman (2014); Pacheco de Oliveira (2014). Diagnósticos e avaliações sobre o projeto, ver Rodrigues, Siqueira e Lissovsky (2012); Cano, Borges e Ribeiro (2012).

ocasiões, os cursos de formação são mais curtos e, neste caso, não prepararam para as especificidades da nova proposta de política de segurança (uma polícia de proximidade). Além disso, alguns policiais-professores mencionavam a falta de formação para o trabalho de polícia de proximidade e nos projetos.³⁷

Não existe hoje em dia um curso que faça ele ser policial militar de proximidade, que é o que eles chamam a gente, eles criaram um nome para isso aí: policial militar de proximidade. O que é isso? Nós fazemos um contexto social do indivíduo, mas não tem esse curso, não existe, até porque [...] Nós não somos fomentados em momento nenhum a ter esse tipo de relação, simplesmente se acontecer pela expertise do policial, ou seja, um dom, uma vantagem que ele tinha nesse conceito, aonde ele botou para aprimorar e fazer com que a relação policial-sociedade melhorasse. Então, de acordo com a expertise do policial que se criou os projetos, foi assim que nós resolvemos massificar. E o curso para isso eu diria que seria muito trabalhoso, porque eu não quero formar você multiplicador disso, eu quero pegar o que já tem uma certa aptidão (e é mais trabalhoso ainda, para fazer com que você tenha essa aceitação). É o que eu estou te falando, eu não vou formar o cara em dar tiro, eu posso pegar qualquer um, fazer 15 aula técnicas e você sair daqui atirando muito bem. (Roberto, policial- professor no CRJ, junho de 2016)

Muito semelhante a Robson, Lívio falou de sua trajetória de ingresso na PMERJ, destacando as razões que o levaram a fazer o concurso e a ausência de desejo inicial ao ingressar na PMERJ:

E eu sempre tive coisas que eu falava que não gostaria de fazer, justamente porque a dificuldade, o tratamento, a consideração sobre aquilo dali era muito pouca. Então, eu nunca quis ser professor: hoje eu me encontro dando aula. Eu nunca quis assim, entre aspas, **ser** policial militar por admirar as coisas que acontecia com polícia, porque eu percebia que acontecia mais coisas ruins com policial bom do que coisas boas com policial bom, e isso é um fato e eu ficava muito triste com isso. E eu nunca quis lidar com pessoas, trabalhar com pessoas, era um fato que eu sempre pensei o seguinte: trabalhar com o ser humano é muito complexo. [...] Então, primeiro eu fiz prova para a PM, porque eu acho o seguinte. Eu sempre tive colegas que eram e falavam assim “ah, pô, a PM

37 O relatório da pesquisa “Unidades de Polícia Pacificadora: o que pensam os policiais – Ano II” apresenta dados que convergem com essa percepção dos policiais com os quais tive contato. No relatório, de 2010, 30% dos policiais entrevistados afirmaram ter recebido cursos de formação de até seis meses e outros 57,5%, cursos entre sete e nove meses. No entanto, esses números se modificam em 2012, após a reformulação do processo de formação de policiais, passando para 11,4% os cursos de até seis meses e 83,1% os cursos entre sete e nove meses. O mesmo estudo aponta que mais da metade dos policiais afirmaram considerar a formação recebida nos cursos de formação insuficiente para o trabalho que devem realizar nas UPP (SOARES, 2012). Disponível em: <http://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2011/09/Relatorio2012comAnexos.pdf>. Acesso em: 20/08/2017.

tá perdida, o pessoal rouba e não sei o que. Você que faz a coisa certa, você é preso, você é esculachado, o pessoal não confia em você”. [...] E para mudar isso, eu resolvi, também por incentivo de um ex-sogro meu, [...]. Na época, eu estava fazendo prova para a aeronáutica, [...], porque eu também sou técnico em desenho cartográfico, então eu gosto muito de desenhar; então eu falei: “vou fazer prova”. Só que abriu primeiro, eu já estava esperando há muito tempo a prova, e abriu primeiro a prova da PMERJ e eu fiz, e acaba que passei. E eu pensei: “poxa, já que eu passei, eu vou ficar, vou tentar me dedicar. O pessoal critica tanto a PM, tem tanta coisa errada que, se eu continuar desse jeito, um dia meus filhos, minhas filhas (quando eu tiver) vão ser usuários desse sistema falido”. Aí, eu pensando: “poxa, eu posso não me enquadrar no melhor policial do mundo, mas eu me enquadrar no policial honesto, no policial bom. Então, sabe de uma coisa? Eu vou tentar melhorar um pouco o sistema também”. Apesar de voltar: nós não passamos de números, essa é uma realidade. Então quem entra na PM achando que vai ser um herói, achando que vai mudar a corporação, infelizmente ele está enganado, ele pode mudar o pequeno mundo das pessoas que conhecem ele como policial militar, ele não pode mudar a corporação. Esse é um fato e você só enxerga quando você está dentro. Mas, mesmo assim, eu não desistia. Então, tudo que eu não queria ser, hoje eu sou: sou policial militar, não era o meu sonho, eu sou muito sincero em falar isso; porque eu sempre admirei, eu não queria ser pelas dificuldades que o policial bom enfrentava, que eu sabia que iria enfrentar e graças a Deus eu acabei enfrentando, porque senão eu ia me chamar de covarde hoje em dia se eu não fosse (Lívio, policial-professor do CRJ, maio de 2016).

O contexto das UPP, com toda a trajetória dessa política, que passa de grande virada e modelo no modo de fazer política de segurança ao fracasso e descrédito, potencializa também o sentimento de impotência, presente na fala de muitos policiais-professores. Lívio repete em sua fala a observação de que os policiais são “apenas números”, sinalizando para o fato de que, apesar de terem ingressado na polícia em momento de grande esperança de mudança, logo foram se dando conta e vivenciando que, na realidade, não cabe a pretensão de salvar o mundo ou salvar a polícia.

Ainda assim, transparece nas falas de Robson, Lívio e de seus colegas um orgulho de ser policial militar. Fala combinada com a afirmação de que, por distintas razões, entrar para a polícia não era a primeira opção entre os concursos que prestaram ou entre as profissões que desejavam seguir. Os dois principais motivos para, inicialmente, não quererem ingressar na polícia eram o risco que essa atividade oferece e a imagem negativa da polícia. Os motivos que os fizeram decidir por essa “segunda opção” são vários - vão de muito tempo sem trabalho, busca de estabilidade, fazer um teste para ver se adaptava -, mas, sem dúvida, a grande oferta de vagas nos concursos foi um fator decisivo. É importante notar

aqui a especificidade desse grupo, formado por pessoas que tinham alguma formação e/ou prática em certas áreas. Alguns haviam estudado música, já eram ou queriam ser músicos; outros tinham formação em artes marciais; outros já tinham formação para professores e/ou já exerciam ou exerceram essa atividade. No entanto, não é possível afirmar que o fato de a PM não ser a primeira opção seja comum ou generalizável à PMERJ como um todo.

O ingresso na polícia, e mais especificamente em UPP, no contexto de expansão e consolidação dessa política, também foi decisivo para que os policiais-professores chegassem aos *projetos*. Com efeito, a partir do ano 2009, mesmo tendo grande respaldo da opinião pública, o governo do Estado do Rio de Janeiro passou a ser questionado sobre os demais serviços públicos, se a “chegada do estado” nas *comunidades* seria apenas por meio da segurança pública. O governo estadual intensificou as ações em áreas pacificadas e promoveu articulações entre políticas municipais, estaduais e federais nesses territórios.³⁸

Além de implicarem demandas e questionamentos sobre a chegada nas favelas de outras políticas que não apenas a de segurança pública, as UPP estimularam a retomada do debate sobre outros modelos de polícia, como a polícia de proximidade e a polícia comunitária. Esse cenário também teve desdobramentos no comando geral da UPP e entre os comandantes das Unidades, uma vez que essas demandas acabaram por criar não apenas a necessidade de respostas, mas também um solo favorável ao desenvolvimento das chamadas ações sociais, realizadas por policiais com o objetivo de aproximar polícia e comunidade, mas também de mostrar outra imagem da polícia.

O controle do território pela polícia significou não apenas a contenção dos grupos criminosos e da ostentação de armas, mas também ações diversas, nas mais diferentes áreas, em variados formatos. Proliferaram ações que iam desde a comemoração de aniversários da implantação das Unidades, passando por atividades em datas

38 A UPP Social é a maior expressão dessa resposta. O Programa UPP Social foi lançado em 2010 e, inicialmente, esteve vinculado à Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos; em 2011, passou a ser de responsabilidade da Prefeitura do Rio de Janeiro e coordenado pelo Instituto Pereira Passos (IPP). O objetivo da UPP Social (hoje, Rio Mais Social) é integrar e acompanhar as ações e serviços públicos em territórios “pacificados”. Vale destacar que os *projetos* desenvolvidos pelos policiais professores não tinham qualquer relação formal ou prática com o Programa da UPP Social. O interessante é observar a proliferação de iniciativas para complementar e melhorar a política de segurança, seja através de programas complementares ou por meio da atuação social de policiais.

comemorativas, apoio a ações de outras entidades, mediação de conflitos, chegando à participação em reuniões da comunidade e intervenção em outras políticas (DAVIS, 2014; CARVALHO, 2014; CARVALHO; CARVALHO, 2014).

Foto 1: Atividade de policial da UPP junto a crianças



Fonte: <http://www.upprj.com/index.php/acontece/acontece-selecionado/rocinha-abre-franquia-para-prestacaode-servico-de-entrega-de-corresponden/Rocinha>

Foto 2: Comemoração de aniversário de implementação de UPP



Fonte: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1415210>

Mas são os *projetos* de policiais das Unidades que ganham destaque nesse esforço de aproximar polícia e comunidade.³⁹ Apesar de não estarem previstos formalmente, os *projetos* estavam presentes em todas as UPP, conforme pude observar em buscas na internet e informações de policiais-professores do CRJ.⁴⁰ Por não haver uma normativa relativa aos *projetos*, não havia critério geral estabelecido sobre os formatos e os tipos de atividades a serem implementadas. Era a combinação entre as competências dos policiais daquela unidade, a disponibilidade e interesse desses policiais e a avaliação do comandante da UPP local que determinava a implementação de um *projeto*.⁴¹ Entretanto, os modos como esses fatores se combinavam eram bastante circunstanciais e dependiam fortemente do comandante, não apenas pela sua avaliação da relevância do *projeto*, mas também pelo seu perfil, ou seja, se era um apoiador dos *projetos* ou não.

Os diferentes percursos dos policiais até chegarem ao CRJ revelaram o quão circunstancial pode ser a escolha de um *projeto*. Vitor conta como foi o seu caso:

Aí veio pedido do antigo comandante para realizar, ele já sabia que eu disputava pelo CEFAP campeonatos, eu já treinava há um certo tempo e ele perguntou se eu gostaria de dar aula. Enquanto isso, já existia aula no Batalhão, no 18, com policial de UPP, ele dava aula já dentro do Batalhão. E ele perguntou para mim se eu queria implementar, ser pioneiro dando aula dentro da *comunidade* e eu, num primeiro momento, eu neguei, falei “Não, olha só, eu não vou fazer isso não, porque eu não estudei...”, eu sempre fui uma pessoa muito, alguns podem chamar de medroso, eu quero dizer que eu sou uma pessoa muito precavida, eu não posso dar aula em um lugar que eu nem sei quem eu sou naquele momento ali dentro. Eu trabalhava na rua, aí veio um pedido para eu montar um *projeto* para a comunidade, aí eu neguei primeiramente, estudei um pouquinho, aí depois aceitei, cheguei e aceitei. Aí, o comando já tinha mudado, o comando que propôs tinha mudado, aí o comando que implementou foi um outro comando, que aceitou. Aí, eu dava aula aqui na Cidade de Deus, vim direto para o CRJ sim, na época o comando descobriu o CRJ, não, ele encontrou que era a antiga Casa da Paz,

39 Na internet há diversos vídeos sobre os *projetos sociais* desenvolvidos por policiais. Ver, por exemplo, https://www.youtube.com/watch?v=_WaTmL1pB7k ; <https://www.youtube.com/watch?v=PSFInpC8aaU>. Na página da UPP há diversas notícias sobre os *projetos*. Ver em: <http://www.upprj.com/>.

40 Essa não é uma especificidade dos *projetos* desenvolvidos por policiais da UPP. Como apontam Menezes (2015) e Cano; Borges; Ribeiro (2012), a própria política das UPP não teve uma estruturação anterior à sua implementação. Sobre a falta de diretrizes normativas para os projetos, é importante destacar que a própria UPP conta com uma estrutura normativa muito enxuta (CANO; BORGES; RIBEIRO, 2012), sem, por exemplo, nenhuma lei que garanta sua continuidade, como apontou Misse (2014).

41 Predominam nos *projetos* de policiais das UPP os cursos de artes marciais em geral, aulas de instrumentos musicais (violão e cavaquinho), escolinhas de futebol, aulas dança e reforço escolar.

Fundação Leão XIII, antiga Casa da Paz, o CRJ. Então, assim, encontraram o CRJ, o CRJ é o Centro de Referência da Juventude e hoje nós já vamos para o sexto diretor do CRJ. Desde a minha época, todo mundo da minha época eu acho que já foi mandado embora, eu acho que eu sou o único que estou, até porque eu sou policial da UPP. Então, depois de mim veio o professor que já dava aula no Batalhão de luta também, ele foi dar aula em um outro polo do CRJ, que foi na frente do nosso aqui [no prédio onde o CRJ funcionou durante um tempo, onde fiz a primeira parte da pesquisa], aí já ficou [tendo duas aulas] e eu pedi para chamar o inglês, que era o meu amigo de rua, o meu colega, meu Cosme e Damião, que ficava sofrendo na chuva e no sol comigo, que é professor de inglês (Vitor, policial-professor do CRJ, maio de 2016).

Outros dois professores me relataram ter iniciado seus *projetos* de formas diferentes, apresentando suas propostas aos comandantes, tendo em vista que já havia outros *projetos* em andamento no CRJ. No caso de Pablo, a proposta foi prontamente aceita:

O que aconteceu foi o seguinte. Eu entrei pra polícia em 2007 e vim pra Cidade de Deus assim que a UPP começou aqui, quando os primeiros entraram, eu vim junto. Então eu trabalhei na rua até 2010, até novembro de 2010. Mas aí, o que acontece? Eu sempre gostei muito de ajudar a comunidade, as pessoas. Então, eu ficava vendo tanto jovem à toa e a cada ocorrência gente que de repente tinha até potencial, mas estava à toa por aí. E como eu já tinha feito curso, eu já tinha feito até um módulo para dar aula, mas nunca tinha dado, aí eu pensei: “pô, eu acho que eu vou levar essa ideia pro meu comandante, ver o que ele acha, e ver se vai dar certo”. Aí, procurei o meu comandante da época. [...] Aí eu falei “poxa Capitão, eu estou com essa ideia aí, eu me formei como professor e nunca dei aula assim, vejo tanto potencial”. Aí, expliquei pra ele e ele falou o seguinte “se você arrumar um lugar, eu autorizo você dar aula; a *comunidade* precisa, acho que vai ser bom aproximar os policiais da comunidade”. Aí eu vim aqui no CRJ, conversei com... na verdade, [outro professor] já dava aula aqui [...] tinha três meses. Eu falei “bom, ele já tá lá, vou vir aqui também”. Vim aqui, conversei com a diretora na época, era a Adnéia. A Adnéia: “não poxa, eu tenho uma sala sim, você pode vir”, eu falei: “beleza”. Abri inscrição, em uma semana as minhas turmas encheram e eu comecei a dar aula. [...]. Eu fiz as contas, eu tive mais de 800 alunos aqui da *comunidade*; muitos arrumaram emprego por causa do curso (Pablo, policial-professor do CRJ, abril de 2016).

Diferentemente, outro policial contou com a intervenção de um diretor do CRJ junto ao seu comandante para concretizar seu *projeto*:

Depois de lá, o Rodrigo me conheceu [...]. Aí, a gente conversando informalmente, ele soube que eu era professor [...]. E ele era o diretor daqui do CRJ, aí ele falou: “Eu vou te colocar no CRJ”; aí eu não acreditei, porque eu já tinha mostrado para o meu major o meu *projeto* e o meu major já pediu para eu esperar um pouco porque estava tendo a

transição de comando, tava trocando de major, então ele me mandou aguardar. Mas aí o Rodrigo entrou na jogada e, realmente, depois que o Rodrigo falou com ele eu vim para o CRJ; tô no CRJ desde o ano passado. (Vinícius, policial-professor, junho de 2016)

Antônio, por sua vez, chegou aos *projetos* por um convite feito pelo comandante da primeira UPP, onde iniciou seu trabalho na polícia. Ele foi transferido algumas vezes para auxiliar na implementação de *projetos* em outras UPP, especialmente as recém implementadas. E, por razões que ele não me detalhou, foi transferido para a CDD também para desenvolver seu *projeto*:

E nessa unidade [a primeira em que trabalhou] eu conheci um Major, que também é músico, que também estudou com os mesmos professores que eu estudei na [Escola de Música] Vila Lobos. Eu trabalhei um tempo na tropa, na atividade fim, e depois ele me apresentou os *projetos*; eu não conhecia ainda essa forma de trabalho de proximidade da polícia. Eu me apaixonei e fiquei desde então trabalhando com *projeto* social pela corporação. Já tem 5 anos. [...] Nós trabalhamos alguns meses lá [na primeira UPP], depois nós iniciamos o *projeto* na Mangueira. Aí ficamos 2 anos na Mangueira. Lá a gente conseguiu mais professores policiais. Lá a gente montou, conseguiu fazer um musical com os alunos, com tudo que a gente conseguia passar pra eles, a parte de canto-corais, de música, de dança, foi bem legal. Depois, de lá nós fomos para o São Carlos; também ficamos dois anos no São Carlos. Depois fomos para [o Morro da] Providência, eu fiquei um ano na Providência em parceria com São Carlos, que eram *comunidades* com rivalidade histórica; então a gente tinha esse interesse de fazer essa, vamos dizer, esse intercâmbio cultural. Depois nós viemos aqui pra Cidade de Deus; [...] o meu *projeto* iniciou agora, mas a CDD é uma das *comunidades* pacificadas mais ativas (Antônio, policial-professor do CRJ, junho de 2016).

Assim como acontece com a escolha dos *projetos* a serem implementados, faltava um critério e uma diretriz geral também no que se referia à interrupção ou manutenção dos *projetos* em curso. A cada mudança de comando, os *projetos* ficavam em uma situação incerta, sendo que os mais antigos, que contavam com um número elevado e com bons índices de permanência de alunos ao longo dos anos, gozavam de relativa estabilidade, ao menos no caso da Cidade de Deus. Jaime assim me explicou:

Eu estou cedido até o meu comandante achar que não. A qualquer hora o comandante pode: “olha Luiz, seu *projeto* acabou, você vai pra RP tal...”, a qualquer momento. Só que, de todos os comandantes que tiveram até hoje, nenhum quis tirar a gente. Todos viram que o *projeto* é sério, que eu tenho muitos alunos, que isso daí é realmente um modo de mudar a *comunidade*. Então, acho muito difícil um comandante chegar e tirar o

projeto, eu acho que seria um tiro no pé, seria um tiro no pé. Porque ele vê a importância do trabalho, ele vê a seriedade do trabalho. [...] Hoje eu tenho 122 alunos, então chegar pra mim hoje: “olha, seu *projeto* acabou”. Ele pode até fazer, lógico, é meu superior, mas eu não sei se isso repercutira tão bem na administração dele. Talvez iriam mães lá “você tirou, por quê? O que que ele fez de errado?”, “não, não fez nada...”. Então, quer dizer, eu acho muito difícil um comandante entrar e acabar com os *projetos*. Pode acontecer, mas... de qualquer maneira, é a vontade dele. Não é que tem uma norma, uma regulamentação, não, não, não; a partir do momento que ele falar amanhã “acabou”, acabou; a gente está aqui a comando dele (Jaime, policial-professor do CRJ, abril de 2016).

Além dos fatores acima, havia incerteza e instabilidade também pela possibilidade constante de as atividades dos *projetos* serem interrompidas por certo período devido a deslocamentos dos policiais para atuarem em operações específicas, grandes eventos ou locais mais críticos. E isso, muitas vezes, se dava sem aviso prévio, pelo menos para os alunos. Durante a pesquisa, ocorreu um episódio dessa natureza. Era final de maio e eu cheguei ao CRJ por volta das nove horas, como de costume. Logo notei que o movimento estava bastante reduzido; poucas pessoas transitavam ali e não havia muito barulho. Encontrei Sofia, da equipe administrativa, que me explicou a situação após minha pergunta “cadê todo mundo?”. Todos os policiais haviam sido convocados para atuarem no Complexo da Penha e do Alemão onde a situação estava crítica, com muitos confrontos. O controle da situação na região era importante por ela ser estratégica, tendo em vista que a Copa do Mundo de Futebol começaria em poucos dias, em junho. De fato, alguns rumores circularam no CRJ nas semanas anteriores; alguns policiais-professores comentaram comigo sobre essa possibilidade, expressando preocupação com o cenário na região da Penha e do Alemão, mas nada concreto. Naquele dia, muitos alunos se dirigiram ao CRJ para seus cursos e eram informados por Sofia sobre a situação e da impossibilidade de prever o retorno das aulas, considerando, ainda, que havia a possibilidade de alguns policiais serem deslocados definitivamente. A instrução era que as pessoas ligassem ou fossem ao CRJ semanalmente para saber se novas informações haviam surgido. Continuei conversando com Sofia e ela me explicou que esse tipo de situação já havia ocorrido antes, mas não se lembrava ao certo o motivo.

Além da incerteza de continuidade, outra característica dos *projetos* é a desarticulação entre eles. No caso da CDD, *projetos* desenvolvidos em um mesmo espaço, o Prédio do CRJ, funcionavam de modo independente. Os policiais que tinham *projetos* não estavam

vinculados a nenhuma ação ou departamento específico da UPP local ou do comando geral das UPP (a CPP); não recebiam formação nem orientação e não tinham um espaço de troca de experiências entre policiais com *projetos*, seja dentro de uma mesma UPP ou entre UPP diferentes.⁴²

A falta de articulação e de coesão normativa e prática também se reflete no caráter improvisado dos locais onde as aulas são ministradas. Em algumas unidades, as aulas são dadas na própria sede da UPP; em alguns casos, são firmadas parcerias com ONG ou associações para utilização do espaço.⁴³ Entretanto, na maior parte dos casos, os policiais dão aulas em escolas ou outros equipamentos públicos, como acontece na CDD, onde utilizam o espaço do CRJ. Essa parceria com o CRJ se mostrou muito positiva para ambas as partes, pois os policiais passaram a contar com salas com certa estrutura e o CRJ conseguia ofertar um maior número de cursos, já que os recursos para a contratação de professores vinham declinando, chegando a não existir mais em 2015. Além disso, estar no CRJ era interessante para a UPP porque eles ocupavam um equipamento muito conhecido, o Prédio do CRJ, e, ao se vincularem ao Programa do CRJ, atenuavam a imagem negativa da polícia e evitavam a associação de seus cursos com a polícia.

O Caminho Melhor Jovem

O Caminho Melhor Jovem, denominado nos documentos oficiais Programa de Inclusão Social e Oportunidades para Jovens no Rio de Janeiro, era uma parceria firmada em 2012 entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Governo do Estado do Rio de Janeiro, mas que teve sua implementação iniciada apenas em 2013. As justificativas apresentadas para a efetivação da parceria, além de apontar características e indicativos

42 A exceção de uma articulação de *projetos* de diferentes UPP é a equipe “Geração UPP”, que reúne em uma mesma equipe policiais que ministram aulas de diferentes artes marciais, com destaque para o jiu-jítsu, e seus alunos. A “Geração UPP” conta com participantes de 19 *comunidades* com UPP e participa de competições nacionais e internacionais. O desempenho e notoriedade da equipe têm garantido patrocínios de empresas privadas.

43 Em certa ocasião, Lúcio chamou minha atenção para a dificuldade de ter *projetos* da UPP funcionando em parcerias com ONG ou outros projetos que não fossem públicos. Ele mencionava o caso da CDD, onde foi cogitado, em um momento inicial dos projetos, propor uma parceria à CUFA para que eles pudessem usar o espaço da Central. A parceria não foi firmada, tendo em vista as restrições da CUFA à polícia em geral e ao argumento de como isso a colocaria em uma posição delicada frente a outros parceiros, seus integrantes e atendidos.

econômicos, demográficos e sociais negativos no que se refere à população jovem do Rio de Janeiro, tinha como ponto principal a recente implementação das Unidades de Polícia Pacificadora em favelas. Segundo o documento *Perfil do Projeto*,

as oportunidades que a pacificação vai abrindo são diversas e já tem sido bem recebidas pela população das favelas pacificadas, especialmente com a entrada progressiva dos serviços e programas sociais, antes quase inexistentes nessas *comunidades*. No caso da geração de condições para a inclusão social efetivas dos jovens [...] a tarefa [é] implementar medidas e desenvolver ações para melhorar condições de vida dos jovens dos territórios com presença de UPPs (BID, 2010).

Ou seja, a justificativa do Programa se apoia na ideia de que a retomada do poder pelo estado em territórios antes dominados pelo tráfico implicaria a possibilidade de chegada de mais serviços e programas sociais, bem como significaria que era preciso ocupar o lugar que o tráfico ocupava na vida dos jovens, agora vazio com a chegada do estado.

Segundo esse documento (BID, 2010), “o objetivo geral do Programa é contribuir para a inclusão social e produtiva dos jovens de 15 a 29 anos que vivem em áreas com as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP)”, por meio de uma atenção integrada e personalizada às demandas dos jovens, as quais devem ser articuladas a uma melhora da integração dos serviços nos territórios. Para tanto, o programa se estruturava em componentes (sistema de atenção integral ao jovem, expansão e melhoria de oferta para jovens, monitoramento e avaliação e administração do programa), sendo que o primeiro deles se referia ao atendimento direto. Na prática, eram implementadas unidades territoriais compostas por uma equipe que contava com um coordenador, estagiários, articuladores, conselheiros e tutores.

Os atendimentos eram o principal serviço ofertado. Segundo o Regulamento Operativo (ROP),⁴⁴ os atendimentos de conselheiras ou tutoras “consiste em encontros individuais para construir com o conselheiro um Plano de Autonomia Individual que lhe permita elaborar um plano de ação viável” (BID, p.10-11). O Plano de Autonomia do Jovem (PAJ) era um dos instrumentos centrais do Programa, uma vez que nortearia os atendimentos e seria uma

⁴⁴ O ROP é o documento que norteia estabelece os marcos legais, organizacionais e operacionais do CMJ. Não tive acesso ao documento completo nem às versões atualizadas, uma vez que a coordenação geral do Programa em 2016 não se dispôs a me receber ou atender às minhas demandas. A versão que tive acesso é um resumo.

forma de mensurar o número de jovens que entravam no Programa e se eles alcançaram ou não as metas estabelecidas nesse PAJ construído conjuntamente com a técnica.

Apesar desse formato geral, previsto nos documentos, o Programa passou por vários formatos. Em março de 2014, quando iniciei o trabalho de campo, a equipe do Programa tentava implementar uma nova diretriz de atuação, que consistia em combinar os atendimentos individuais com atividades em grupo, denominados Grupos de Potencialização do Ser (GPS). Entretanto, essas reuniões coletivas, com temas determinados pela coordenação geral do Programa fora do território, não tinham muita adesão dos jovens, além de serem um empecilho para alcançar as metas, que se referiam ao número de atendimentos. Várias tutoras e conselheiras relataram que as mudanças nas dinâmicas e ênfases do Programa tinham sido muito difíceis, que variavam segundo mudanças da coordenação geral, alterada a cada mudança de governo por ser um cargo de confiança indicado. Tais mudanças colocavam um problema não apenas do ponto de vista da necessidade de readaptação, mas porque cada readaptação comprometia a evolução dos atendimentos e dos novos atendimentos, ou seja, comprometia o alcance das metas estabelecidas pelo BID. O contrato de empréstimo entre o BID e o Governo do Estado do Rio de Janeiro estabelecia algumas metas, incluindo o número de jovens a serem atendidos ao fim de quatro anos. A coordenação geral, então, estabeleceu metas mensais para cada um dos territórios, visando uma progressão dos números para que atingissem a meta ao fim desse período de quatro anos, tempo de vigência da parceria. As metas eram várias e foram sendo reajustadas no decorrer do Programa. As técnicas mencionavam metas como: número de jovens que se inscreveram no Programa e eram cadastrados no sistema, número de jovens que frequentavam os atendimentos, número de jovens que cumpriam o Plano de Autonomia. Sem dúvida, a meta do número de jovens a serem cadastrados no sistema do Programa era a mais questionada e criticada por toda a equipe. Embora não tenham me informado o número de jovens que a unidade da CDD deveria atender, afirmavam constantemente que eles operavam abaixo da meta, assim como todas as outras unidades, que tinham números ainda piores. Aqui é importante destacar que o CMJ atende um modelo de governança e de diretrizes estabelecido para financiamentos internacionais de projetos sociais, de circulação global.

Em 2016, quando retornei a campo, havia mais de um ano que as dinâmicas de grupos não aconteciam e os atendimentos voltaram a ser a principal atividade oferecida pelo CMJ. As tutoras e conselheiras eram, portanto, o centro do trabalho oferecido, pois eram elas que faziam os atendimentos individuais dos jovens, durante os quais deviam traçar e colocar em prática o chamado Plano de Autonomia de cada jovem. A divisão entre conselheiras e tutoras se devia ao fato de o Programa prever dois perfis de jovens: os considerados de maior risco e vulnerabilidade social eram atendidos pelas tutoras e aqueles em situações mais estáveis eram atendidos pelas conselheiras. Essa classificação era estabelecida no primeiro atendimento, com base na coleta de informações variadas sobre os jovens (saúde, família, drogas, moradia etc.), colocadas em um sistema, e nas avaliações e percepções das conselheiras.

As técnicas, o social e os projetos

Entre 2014 e 2016, a equipe do Caminho Melhor Jovem da Cidade de Deus sofreu muitas mudanças, além de ter sido ampliada. Se, em junho de 2014, a equipe contava com duas tutoras e três conselheiros, além de uma estagiária e três articuladores,⁴⁵ em 2016 eram duas tutoras (uma delas havia permanecido desde 2014), quatro conselheiras (todas tendo chegado depois de junho de 2014) e seis articuladores (todos também vinculados após 2014).

Por exigência do Programa, os tutores deviam ter formação superior em psicologia ou serviço social, enquanto as conselheiras deviam ter formação em psicologia, serviço social ou pedagogia. No caso da equipe da Cidade de Deus, todas as seis técnicas eram mulheres,⁴⁶ se definiam como negras (com exceção de uma que era branca, de cabelos claros); três tinham por volta de trinta anos de idade e outras três, pouco menos de 50 anos.

45 Não posso precisar se esse era o número exato de articuladores, uma vez que eu não identifiquei nenhum articulador circulando pelo espaço do CRJ. Naquele período, além de dividir e utilizar a infraestrutura de outros programas em um mesmo prédio, o que deixa o espaço um pouco confuso, o Programa passou por duas reestruturações, o que deixava a equipe um pouco desarticulada.

46 A literatura sobre as profissões associadas ao trabalho do *care*, do cuidado, aponta a estreita relação entre o tipo de trabalho e gênero, uma vez que são realizados predominantemente por mulheres (Ver Georges, 2014; Georges; Garcia, 2016).

Com exceção de uma, todas relataram uma infância de dificuldades financeiras, condição que se alterara um pouco pelo fato de terem feito curso superior.

A esta altura, vou me deter nas histórias e trajetórias das conselheiras e tutoras, as quais chamo genericamente de técnicas, tendo em vista que elas estavam “na ponta”, consumando, de fato, a oferta do Programa: a construção dos Planos de Autonomia individuais, os atendimentos ou a *escuta qualificada* para auxiliar na realização desses Planos, além de eventuais encaminhamentos.

A trajetória de Priscila é emblemática do perfil das técnicas do CMJ. Vamos a ela:

Eu sou do Rio, nascida no Rio. Minha mãe é paulista, mas veio pro Rio muito pequena, ela era doméstica. Meu pai também é daqui do Rio, embora os pais fossem baianos, ele era pedreiro. Eles foram casados a vida toda, até o falecimento da minha mãe. Ela morreu com 25 anos, morreu muito jovem. Eu tinha dois anos de idade. Eu tenho dois irmãos. Sobre a minha família é isso. Nós fomos criados pelos nossos tios, que ficaram cuidando da gente, até a adolescência assim. Até que a gente resolveu morar junto, eu e meus irmãos moramos juntos um tempo. Eles casaram, aí a gente resolveu que cada um precisava viver a sua vida. Eu fui morar sozinha, eu outro irmão também foi morar sozinho e o outro casou. [...] Sempre morei na Cidade de Deus. Na adolescência cheguei uma época a morar na Freguesia [bairro próximo à Cidade de Deus] um tempo, mas sempre a maior parte do tempo aqui. [...] Eu digo que eu comecei a trabalhar velha, porque eu comecei com 20 anos. Eu nunca tinha trabalhado até os 20 anos e eu achava até que eu era meio ridícula por causa disso. Hoje eu vejo de uma outra forma, né? E aí, trabalhar para se sustentar mesmo. A universidade sempre foi assim um desejo, um sonho e tal, que fazia parte, que eu persegui, na verdade, a vida toda. Tinha um gosto sempre pela leitura, eu lia muito, lia, sei lá cinco, seis livros por semana. Eu lia muito quando era adolescente. Agora eu sinto tanta tristeza de não poder ler [risos], só lê o que é obrigada, não o que gosta. E aí, eu fui trabalhar por conta disso (Priscila, técnica do CMJ, abril de 2016).

Assim como as outras técnicas, Priscila vinha de família com poucos recursos e onde a formação acadêmica não figurava no horizonte de expectativas. Em várias entrevistas, as técnicas demarcaram, logo no início, que eram as primeiras ou faziam parte da primeira geração com curso superior nas suas famílias. Priscila destacava, assim como várias de suas colegas de trabalho, como a vontade de estudar, de fazer faculdade era um desejo e um sentimento individual que carregavam desde a infância. O gosto pela leitura e a quantidade de livros lidos indicavam uma vontade que vinha não se sabe de onde, tendo

em vista as trajetórias da família, dos vizinhos e dos amigos. A centralidade do curso superior nas narrativas mostra que ingressar na universidade ou em uma faculdade expandiu seus horizontes, mostrou possibilidades, enfim, foi um ponto de inflexão em suas vidas, a partir do qual decorreram empregos, experiências, mobilidade social ascendente. Mas, ao mesmo tempo, procuravam destacar como não foi fácil cursar faculdade e que isso só foi possível por terem conciliado os estudos com o trabalho, numa clara menção às dificuldades que alguém vindo das classes populares enfrenta para concluir o ensino superior:

Eu entrei na universidade com 18 anos. Participei de um *projeto social*. E aí, a minha trajetória é marcada por isso, por isso que eu acredito. Embora tenha sido um projeto infeliz pela maneira como conduziu as coisas, como terminou. [...] Chamava Afro ascendente, era um projeto que era uma parceria do Geledés, que era uma organização de São Paulo mesmo e a Xerox do Brasil.⁴⁷ Então era um projeto que acontecia simultaneamente no Rio e em São Paulo. Selecionaram 20 jovens negros... foi no início das políticas de ação afirmativas. [...]. Então começaram e aí fizeram uma seleção de 20 jovens em São Paulo e 20 jovens no Rio de Janeiro. Inclusive, na época, quem intermediou, que estava fazendo as inscrições era a ASVI [Associação Semente da Vida da Cidade de Deus] aqui. E aí, minha prima foi na ASVI achando que eu ia me inscrever [...] Aí minha prima foi para me inscrever, para me inscrever naquele que tinha, acho que era CAT o nome antigamente, que era para adolescente, na verdade tipo um [Programa] Jovem Aprendiz. Tinha muito isso. Era CAT não, esqueci o nome que tinha. Mas que tinha alguns lugares que era isso, que o jovem fazia uma capacitação e ganha um dinheirinho enquanto estava estudando. Aí, enfim passei na seleção, passei. Aí fui uma das selecionadas aqui no Rio. O projeto durou pouquinho tempo, um ano e pouquinho assim. Que a ideia do programa, do projeto, era justamente nessas questões das ações afirmativas, era poder mostrar que, com oportunidade, as pessoas poderiam acessar a universidade. Jovens poderiam acessar a universidade, os jovens pobres, negros com oportunidade... Então era uma mega estrutura. Enfim, tudo para justamente dar condições da gente competir. Porque a gente estudando, todos pobres, todos negros, alunos de escola pública, não dá para competir em pé de igualdade com quem estudou sempre nos melhores colégios. Não por falta de capacidade, mas de oportunidade mesmo, de conhecimento, de acesso. E aí, então, a gente ficou um ano estudando [...] Mas aí passei no vestibular, que foi outra novela. Passei pra PUC. Aí foi que começou o drama. Porque, na verdade, o Programa ele ia acompanhar a gente até a formação e tinha perspectiva de até dois depois, uma coisa assim, até a gente se inserir no mercado e tudo mais. Só que não foi o que aconteceu. Quando eu passei, assim ninguém me

47 O Geledés é uma organização da sociedade civil, fundada em 30 de abril de 1988, que tem projetos de ação política e social prioritariamente nas áreas da questão racial, de gênero, direitos humanos, educação, saúde, comunicação, mercado de trabalho, pesquisa acadêmica e políticas públicas.

disse em qual universidade eu tinha que passar. Bom, eu passei para a PUC, vou estudar na PUC. E aí, as mudanças foram acontecendo, a gente sabe, uma coisa é o papel, outra coisa é a realidade, é dinheiro, fim... Aí, veio a primeira fala de que não ia poder pagar. E eu já estava estudando, estava quase no terceiro período. [Até então eles estavam pagando?] Não, não estavam pagando. Eles me deram o primeiro cheque, que era uma mensalidade, era o equivalente à matrícula. E aí eu entregava todo mês o boleto, e eu acha que estava sendo pago, só que não estava. Aí começou a chegar as cobranças na minha casa. E aí chegou o meu desespero, porque aí fui devendo, né? [...] E aí, assim, foi muito dramático. Hoje eu dou risada, mas foi muito difícil, com 18 anos, você está começando a vida assim. E aí, começaram a pensar, a coordenação do projeto começou a pensar o que era possível fazer para dar conta, Aí, me propuseram entrar numa outra universidade que eles tinham contato, para ir para a Unisuam, não sei se você conhece. Era uma das piores coisas que poderiam me oferecer na minha vida. Eu estudando na PUC, para estudar na Unisuam. [...] Fiquei mal, muito mal, chorava todo dia, de manhã, de tarde e de noite, passava o dia chorando. [...] Mas foi um processo muito difícil, eu fiquei um semestre assim. Para eu poder renovar lá [na PUC], você não pode estar com débito, então teve que parcelar. Aí parcelamos o débito, aí tem que pagar uma parte para poder. Aí fizeram isso, pagaram para eu estudar mais um semestre. Aí foi, acumulou o que tinha de um semestre, mais o semestre que eu já estava cursando. E já estava assim no terceiro. Aí já estava chegando para renovar a matrícula do semestre seguinte. E aí, um desespero, foi um sofrimento. [...] E aí, a gente conseguiu um contato com o vice-reitor de assuntos comunitários [e conseguiu uma bolsa integral] [...] Então, assim, tive essa experiência infeliz, feliz e infeliz. Porque foi uma coisa, um projeto que me possibilitou mesmo, me deu oportunidade, mas que também me deu uma rasteira muito grande. E aí, a gente recebia [do projeto] uma bolsa também, 220 reais, que, na época, eu achava que eu era rica com 200 reais. Ganhava a bolsa, aí tinha o transporte, tinha o ticket, ridículo, acho que era 3 reais na época, de alimentação; a gente achava um máximo aquilo. E aí isso acabou, acabou assim do nada, “acabou, não tem mais”, foi assim. (Priscila, técnica do CMJ, abril de 2016).

A trajetória de Priscila é bastante específica no que tange ao seu contato com os *projetos sociais*: ela não começa sua trajetória profissional como psicóloga, mas sim quando ainda era jovem e participava de um *projeto* para jovens pobres, negros e estudantes de escola pública. Essa experiência, narrada em detalhes, era identificada como decisiva na sua vida por ter lhe dado oportunidades que possivelmente não teria e tornado possível e viável cursar a faculdade. Além disso, Priscila claramente vinculava a importância e o sentido que atribuía ao trabalho que realizava no CMJ a essa experiência de ter passado por um *projeto*: “E aí, a minha trajetória é marcada por isso. Por isso que eu acredito”.

O projeto de que participou quando jovem e que marcou sua vida é apenas o primeiro de outros que Priscila ainda integraria, porém na condição de profissional:

E, aí, acabou [o projeto]; me vi tendo que buscar trabalho. Meu primeiro trabalho foi de atendente na Fininvest. [...] [E você começa a trabalhar na área, na psicologia ...] Desde sempre na psicologia. [...] Estágio, sempre fiz estágio [...] e sempre fiz na área social. Psicólogo sofre com esse negócio de trabalhar de graça, as pessoas acham que a gente não precisa de dinheiro; desde estudante até depois de formada, acha que você pode trabalhar de graça pra sempre [...] Mas aí trabalhava voluntário sempre, sempre fiz estágio na área social. E me apaixonei pela clínica. [...] E aí encaminhei mais para esse lado social, enfim, fui um pouco buscando conciliar uma leitura clínica com meu trabalho social. [...] Eu trabalhei com um grupo de mulheres, que eu fiquei dois anos, foi das coisas que eu mais gostei da minha vida fazer, que eu quero muito voltar a fazer um projeto para depois do mestrado. Era um trabalho muito bacana, era um grupo reflexivo de mulheres na Cachoeirinha. Então eu era estagiária, comecei como estagiária; depois, quando eu estava formando, fiquei de coordenadora do grupo. Que aí o projeto acabou de uma maneira ridícula, com uma pessoa me ligando, eu a caminho do grupo, a pessoa da ONG me ligou dizendo: "oh, não tem mais não, acabou. Você não precisa ir mais, acabou, não tem mais o projeto", assim. Aí, eu já estava a caminho, cheguei lá para chorar com as mulheres, porque senti tão desrespeitada que não tinha condição. Elas me acolheram e tal. Ainda fiquei trabalhando um tempo, porque não pode ser assim com as pessoas, você não pode simplesmente virar "tchau, heim, tô indo embora, acabou". Ainda trabalhei um tempo sem receber. Trabalhei na Clínica da Família, antes de ser Clínica da Família, que era PSF, como estagiária também. Trabalhava, era legal, na verdade tinha uma oficina de desenhos e a gente se inseria nessa oficina um pouco porque os profissionais tinha dificuldade de lidar com as crianças e tal. Era um pouco intermediar a relação dos profissionais com as crianças. Ajudar os profissionais, nem tanto para as crianças. Fiquei lá um ano e pouco e, de lá, isso me rendeu uma outra coisa, eu comecei a fazer atendimento com as crianças. Fiquei um tempo nisso. Isso tudo de graça. Aí a vida te pede para você ir trabalhar mesmo assim e não dava para conciliar. Eu lembro o quanto foi sofrido para mim deixar esse trabalho, chorava... [...] E eu chorava porque eu pensava "Eu não vou, eu não posso deixar" [fazendo voz de choro]. Aquelas coisas de gente que não sabe muita coisa da vida. Enfim. Trabalhei com mais o quê? Eu esqueço das coisas que eu fiz, eu fiz tanta coisa. Trabalhei no Capoeira Grande que era o nome Pedra de Guaratiba, noutra ONG também que eu fazia atendimento com crianças. Aí que eu fui convidada para trabalhar como psicóloga do município, fui estagiária, depois formei e fiquei. Foi bem legal, também gostava muito, deu até saudade das crianças. Trabalhei como mediadora, depois de formada [...], mediadora em escola, trabalhei na Escola Parque, na Barra, privada. Trabalhei... [esforço para se lembrar]. Ah, trabalhei no PROTEJO, clássico PROTEJO, que todo mundo do social praticamente trabalhou no PROTEJO [...] O PROTEJO vem no contexto do PRONASCI, em 2013. Foi daí até, inclusive, que veio minha inspiração para a minha dissertação do mestrado. É um programa para jovens de 14 a 24 anos, eu acho, em contexto de vulnerabilidade, enfim. [...] Foi uma experiência legal, eu gostei. [...] Foi 2013, não foi início da pacificação, não. Mas essa coisa da pacificação ainda estava muito forte entre os jovens, então era o tema constante do nosso trabalho, era atravessado, podia estar falando da

borboleta, era atravessado pela pacificação. Então ela foi algo que eu comecei a... Porque a gente trabalhava com oficinas temáticas, a ideia era que a gente pudesse dar aulas para eles de diversas coisas, educadora social era a minha função. [...] Trabalhei no PROJOVEM. Agora, hoje eu sou psicóloga do município e trabalho aqui no Caminho [Melhor Jovem] (Priscila, técnica do CMJ, abril de 2016).

À medida que Priscila narra suas experiências profissionais, os *projetos* ou o trabalho no *social* vão aparecendo. Aqui vale destacar a palavra *projetos* e a expressão *projetos sociais* são muito recorrentes nas periferias das cidades brasileiras ou quando nos referimos a elas. Refere-se a atividades e cursos de tipos, perfis, financiamentos, vinculações, formatos e tempos variados. Podem ser vinculados a políticas ou programas governamentais, a agências internacionais, a ONG, a associações comunitárias, a igrejas, a movimentos sociais, a grupos ou indivíduos voluntários. Apesar de genéricos e vagos, o público, os objetivos e os pressupostos gerais são bem precisos: majoritariamente, são destinados a crianças e jovens dos chamados territórios vulneráveis, tendo como objetivo exatamente incidir sobre essa condição vulnerável e, assim, atuar na prevenção à violência, já que tal condição os tornaria mais propensos a se engajarem em atividades ligas ao crime. Assim era também na CDD, *projeto* era o nome dado pelos jovens a qualquer curso que frequentavam ou atividades que faziam, fossem elas estatais ou não, distinção pouco identificada. Era também como os policiais chamavam os cursos que ministravam no CRJ, “projeto”.

No caso de Priscila, os modos como ela se engaja em *projetos sociais* são variados: estágios, trabalhos voluntários, contratos temporários e cargos públicos. É importante atentar para o fato de que a presença dos *projetos* na vida de Priscila, bem como na de outras técnicas, não se deve apenas às suas orientações e perfis profissionais. De uma perspectiva mais ampla, a presença dos *projetos* nas trajetórias dessas técnicas está relacionada à consolidação de uma determinada lógica, ou de uma racionalidade (FOUCAULT, 2008a; 2008b), com desdobramentos importantes no que se refere à forma de intervenção junto a populações pobres. Trata-se, efetivamente, da consolidação de um modelo de gestão da pobreza, que vai ter no formato dos *projetos* uma de suas principais formas de materialização.

A literatura das ciências sociais já se debruçou sobre a consolidação do modelo neoliberal no Brasil na década de 1990, bem como tratou das múltiplas dimensões de seus efeitos, desse ajuste, seja no campo político, social ou do trabalho (PAOLI, 2007; OLIVEIRA; RIZEK, 2007; TELLES, 2001). Dagnino (2004; 2005) chamou de “confluência perversa” essa “entre dois processos distintos, ligados a dois projetos políticos distintos”: aquele orientado pelo modelo neoliberal, no qual o estado não deve ter o “papel de garantir direitos sociais”, responsabilidade a ser transferida para a sociedade civil; e um projeto “democratizante, participatório, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático” (p. 140). Com a consolidação do modelo neoliberal no Brasil, ganha força a ideia de que o estado não é capaz - e não precisa ser - de lidar com os problemas sociais. A noção de sociedade civil se desloca de modo decisivo e passa a ser sinônimo de Organizações Não Governamentais (ONG), Terceiro Setor e Fundações (empresariais) (Ibid).

Esse processo é marcado por um deslocamento profundo na forma de conceber e atuar sobre as chamadas questões sociais, que consiste em um progressivo afastamento de uma lógica de garantia de direitos para uma lógica de administração, de gestão e de contenção dos problemas sociais. Esse deslocamento está relacionado à consolidação do que Foucault (2008a; 2008b) chamou de governamentalidade neoliberal. Para o autor, a governamentalidade é uma forma pragmática do governar, ou seja, de conduzir a conduta dos homens. Nesse sentido, a governamentalidade é uma racionalidade de governo. No caso da governamentalidade neoliberal, trata-se de um modo de governo que tem como premissa e objetivo central gerir os processos, especialmente baseando-se no modelo do mercado, que se torna o validador por excelência dos modos de governo em todas as esferas da vida social, inclusive a estatal. Nessa racionalidade de governo, a igualdade e a universalização dos direitos sociais deixam de figurar como horizonte a ser alcançado.⁴⁸

É assim que vemos o deslizamento do perfil demandado para compor as equipes que vão atender e lidar com os pobres: são cada vez mais técnicos, gestores e cada vez menos

48 Um interessante esforço de pensar como esse deslocamento se materializa em diretrizes, prioridades e metas do Banco Mundial pode ser visto em Maranhão (2009).

militantes.⁴⁹ De fato, as técnicas do CMJ, por terem afinidade com e preferência pelo *social*, se inserem desde a graduação em um mercado de trabalho em que o *social* já figura como um nicho específico, que demanda profissionais com perfis “adequados”. É preciso ser profissional e Priscila sabe disso, ou melhor, aprendeu isso com o tempo e agora que “sabe mais sobre a vida”, como explicou, não chora mais com o fim dos projetos; é assim que funciona.

E nesse nicho de mercado não basta ser um profissional (e não um militante); é importante e valorizado um perfil de profissional flexível, que se adapte fácil a mudanças, seja capaz de lidar com cenários incertos e inseguros, trabalhe bem em rede e saiba aproveitar as conexões que fez em cada novo projeto que integrar. Evidentemente, essas não são características valorizadas apenas no campo dos *projetos sociais*. Boltanski e Chiapello (2009) já apontaram como esse novo perfil profissional, forjado nas últimas décadas e cada vez mais valorizado, tem a ver com a consolidação de uma lógica que positiva a “forma projeto” e o modelo empresarial não apenas para o mundo do trabalho, mas para todas as esferas da vida social. O que interessa reter é que essa lógica, no que se refere ao campo dos *projetos sociais*, se torna ainda mais plausível por estar inserida em uma racionalidade em que administração e a gestão se sobrepõem cada vez mais ao pressuposto da garantia de direitos. Os *projetos* são assim e é desejável que o sejam

A disseminação do *projeto* como forma privilegiada de intervir no social, atuar junto a populações pobres, “vulneráveis” revela não só a lógica que concebe a pobreza como algo a ser gerido, mas diz muito sobre a própria forma e as técnicas de gestão da pobreza no Brasil contemporâneo. A inconstância, a imprevisibilidade e o caráter não permanente são positivados exatamente porque permitem experimentar, testar formas, estratégias, técnicas de gestão da pobreza.⁵⁰ A despeito dos efeitos na vida dos sujeitos - como na de Priscila ,

49 A partir da descrição das transformações ocorridas entre os anos 1980 e 2000 no Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) Sapopemba, em São Paulo, Feltran (2011) analisa o deslocamento do perfil valorizado para atuação junto a entidades e projetos sociais, que passa da militância para a profissionalização.

50 Assim como o *projeto* do qual Priscila participou quando adolescente, o CMJ também terminou de modo repentino e sem realizar os pagamentos dos funcionários. Previsto para ser encerrado em março de 2017, no início de janeiro de 2007 os funcionários do Programa já contavam com atrasos de salário, décimo terceiro, auxílio alimentação e auxílio transporte. Diante da situação, os funcionários paralisaram as atividades momentaneamente até que a situação fosse regularizada. Entretanto, os pagamentos atrasados não foram feitos, assim como os salários do mês de janeiro. O Programa foi, assim, interrompido de modo repentino.

quando o projeto que financiava sua graduação acabou de repente ou da tristeza e desrespeito que sentiu quando recebeu um telefonema informando que o projeto em que trabalhava havia acabado -, as mudanças constantes, assim como os esforços para renovação de convênios e financiamentos, passam a ser entendidos como uma possibilidade de renovação constante, para que novas propostas, mais criativas, eficientes e baratas, sejam criadas.

É essa mesma exaltação da flexibilidade que escamoteia a dimensão da precarização das relações de trabalho também nesse campo, uma vez que a maioria dos profissionais tem contratos temporários que podem ser rescindidos a qualquer momento. É nessas bases que se estrutura um circuito de vagas de emprego do *social*.⁵¹ E fazer parte desse circuito não é apenas ter uma expertise relativa à atividade a ser desempenhada, mas é também conhecer e saber como transitar, como encontrar os editais, como propor novos projetos, onde estão as principais vagas, quais os novos projetos governamentais, quais os perfis das equipes de secretarias relacionadas ao *social*. Além, é claro, de ter o perfil profissional mencionado acima.

É olhando para esse processo mais geral que entendemos a fala de Priscila : “Todo mundo do *social* trabalhou no PROTEJO”. *Social* aqui se refere a um nicho de mercado delimitado (e delimitável) no qual circulam certos profissionais, que não necessariamente precisam ter formação em áreas das ciências humanas e sociais. Com efeito, várias colegas de Priscila me relataram ter passado por *projetos* e que isso foi importante para ingressarem em outros *projetos* e no CMJ.

51 É interessante notar como o *social* remete e refere-se a algo bem específico, como destacou Deleuze no prefácio do livro de Jaques Donzelot (1985), *A polícia das famílias*: “Certamente não se trata do adjetivo que qualifica o conjunto de fenômenos que são objeto da sociologia: o *social* tem por referência um *setor particular* em que se classificam problemas na verdade bastante diversos, casos especiais, instituições específicas, todo um pessoal qualificado (assistentes ‘sociais’, trabalhadores ‘sociais’)” (p. 10). Aqui, é importante frisar, Deleuze estabelece um diálogo direto e profícuo com as reflexões de Donzelot (1994) acerca da *invenção do social*, que seria um híbrido inventado pela modernidade que permitiu acomodar a oposição violenta entre o imaginário político (democracia e igualdade) com a realidade da sociedade e do mercado. Para Donzelot, o *social* permite acomodar essa querela estrutural e estabilizar uma ordem social injusta.

Neste capítulo apresentei como uma desconexão entre o Caminho Melhor Jovem e o Centro de Referência da Juventude apontava, exatamente, para uma conexão em outra escala. Fui me dando conta de que tanto o CRJ como o CMJ estão, em seus planos e práticas, fortemente apoiados na noção de *juventude vulnerável* e orientados por ela. Os jovens são o público-alvo de ambos os Programas e é a vulnerabilidade que adjetiva essa parcela da população de modo a estabelecer a relação entre morar em territórios de pobreza e o risco de se engajar em atividades ligas ao crime, mais especificamente com o tráfico de drogas. A recorrência dessa categoria, *juventude vulnerável*, em níveis distintos desses dois Programas não é algo fortuito; ao contrário, sinaliza a constituição de uma questão, um problema social, estreitamente relacionado à forma de gestão da pobreza. A *juventude vulnerável* se constitui como categoria operativa central na gestão do conflito urbano contemporâneo.

Ao destacar e descrever processos inter-relacionados e de ordem mais geral - a consolidação da juventude como parcela da população, a emergência da *vulnerabilidade* como principal categoria para compreender os pobres e a utilização da *violência urbana* como gramática, como grade de inteligibilidade para o conflito urbano -, meu intuito foi mostrar como o CRJ e o CMJ são parte e exemplos desses discursos e representações mais gerais, ao mesmo tempo em que vão muito além deles, conferindo contornos bastante específicos a essa lógica mais geral e colocando em curso práticas e dinâmicas muito próprias.

Tendo isso em mente, apresentei o Caminho Melhor Jovem e o Centro de Referência da Juventude, destacando os sujeitos que implementam esses dois Programas “na ponta” e que são o foco desta tese: as técnicas do CMJ e os policiais-professores do CRJ. Apresentei o perfil geral e algumas trajetórias que podem ser consideradas exemplares, para chamar a atenção para uma forma bastante recente, na qual os próprios pobres são os que implementam “na ponta” as políticas e *projetos* para pobres. Conhecer quem são esses agentes estatais “na ponta” é essencial para entender algumas de suas práticas junto aos jovens que atendem e aos quais ensinam, como as estratégias de aproximação e criação de vínculo, tema do próximo capítulo.

COMPOSIÇÃO - AS BASES DA AUTORIDADE: A ORIGEM COMUM, A EXEMPLARIDADE E O “ESTAR LÁ”

Os dois capítulos que seguem compõem uma parte da tese cujo objetivo é lançar luz sobre como técnicas e policiais-professores procuram construir a legitimidade e a autoridade de suas posições, avaliações e práticas. Recorrentemente, e não por acaso, esses atores destacam diferentes aspectos para legitimar os seus lugares de fala e de prática. Eles têm como público-alvo prioritário de seus trabalhos os denominados *jovens vulneráveis* (quanto mais vulneráveis, mais prioritários), ou seja, uma parcela da população que, como discutido no capítulo anterior, se figura como um problema, como uma urgência. Remarcam, evidenciam e reiteram a legitimidade de sua autoridade na diversidade de falas não apenas sobre quem seriam e quais seriam os *jovens vulneráveis*, mas, sobretudo, o que é preciso fazer para que essa vulnerabilidade seja contida e administrada, para não se transformar em ameaça, em risco para a sociedade em geral.

As reivindicações desses agentes de que têm autoridade e legitimidade para dizer sobre os *jovens vulneráveis* é o próprio poder em ato, poder de produzir realidade, de criar verdade ao nomear (FOUCAULT, 1996). Esse esforço de destacar o lugar único que ocupam por estarem “na ponta” ganha contornos ainda mais interessantes porque se trata de agentes estatais, que se identificam como tal e reivindicam esse lugar. Nesse sentido, as críticas deles a outras instâncias exteriores e superiores aos Programas aos quais estão vinculados escancaram a ausência de uma unidade, apontando para as tensões e contradições que constituem e produzem o estatal. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que criticam o estado, dizem que são parte ou braço dele.

Distingui esses esforços e demandas pelo reconhecimento da autoridade em dois tipos: uma autoridade “para dentro”, relacionada aos jovens que eles atendem; e outra “para fora”, que se refere a tensões e disputas com esferas externas ao cotidiano (vinculadas ou não aos Programas). O argumento aqui é que esses dois movimentos, “para dentro” e “para fora”, perfazem uma demanda pelo reconhecimento da autoridade de quem está “na ponta”, justificada pelo fato de conhecer aquela realidade e por saber o que é preciso fazer e como fazer para modificá-la.

Entretanto, é importante destacar que essa reivindicação não se refere simplesmente a um desejo de ocupar um lugar de destaque e de prestígio, embora esses agentes demandem um reconhecimento pelo trabalho que realizam e pelas dificuldades que enfrentam. Técnicas e policiais-professores reivindicam que seus esforços, engajamentos, desafios superados e entrega cotidiana sejam reconhecidos como meio singular por meio do qual seria possível distinguir com mais clareza quem é quem entre os jovens, bem como traçar perfis de *jovens vulneráveis* e, conseqüentemente, dos tipos de ações e intervenções adequadas a cada perfil. Na perspectiva desses agentes “na ponta”, não haveria nada mais estatal do que essas práticas e esses saberes que circulam no cotidiano dessa interação sem mediação entre eles e os *jovens vulneráveis*.

CAPÍTULO 3 – ORIGEM COMUM E EXEMPLARIDADE: A IDENTIFICAÇÃO POR CONTRASTE

Manter os jovens engajados nos cursos e nos atendimentos não era uma tarefa simples. Muitos não viam sentido nos *projetos*, outros preferiam usar o tempo livre para descansar e ficar com os amigos, alguns faziam pequenos bicos nos horários em que não estavam na escola e havia ainda os que se interessavam por algum curso ou pelo atendimento, mas não se sentiam motivados a ir com a frequência esperada. Técnicas e policiais-professores pareciam estar em constante luta contra tudo isso, em um esforço de mostrar o que tinham a oferecer a esses jovens para, assim, *fidelizá-los*,⁵² como me disse uma técnica do Caminho Melhor Jovem, ou “trazer eles para o nosso lado”, como me explicou um policial-professor. Nessa empreitada, estabelecer relações mínimas de proximidade e de confiança era uma condição básica para atrair e manter os jovens; era preciso, antes de tudo, ter um vínculo.

A construção dessa aproximação passava pela explicitação recorrente do que chamo aqui de *origem comum* entre técnicas e seus atendidos e entre policiais-professores e seus alunos. Como destaquei no capítulo anterior, técnicas e policiais-professores eram pessoas oriundas de famílias que tiveram poucas oportunidades e recursos. Portanto, a origem comum criava, de fato, identificação e aproximação para que as falas e práticas desses agentes “na ponta” fossem entendidas como válidas. Com efeito, essa origem comum, recorrentemente ressaltada pelos policiais-professores e pelas técnicas, ganhava eficácia na medida em que estava no centro da **exemplaridade** que os agentes construía em torno de suas próprias figuras.

52 Achei bastante interessante a primeira vez que ouvi essa expressão, pois ela carregava a lógica e o jargão empresarial (tornar um cliente fiel a uma empresa, produto ou serviço), impregnando o modo de fazer e de pensar os *projetos*. Mas também achei interessante porque, além da lógica empresarial, essa fala remete a outro sentido de fidelizar, aquele de tornar fiel. Nesse sentido, as técnicas destacam que construir vínculos e relações de confiança com os jovens era fundamental para mantê-los no Programa, pois eles se tornavam fieis não apenas ao compromisso que estabeleciam com o Programa, mas com as pessoas com as quais traçaram esse compromisso, essa obrigação. Fidelizar era tornar o jovem fiel ao serviço oferecido, mas também à relação estabelecida.

Por isso, neste capítulo, reflito sobre como falas cotidianas, como “temos a mesma origem”, “venho do mesmo lugar”, “também não sou rico”, iam construindo a figura do técnico e do policial-professor como exemplar. A exemplaridade funcionava como uma forma de criar aproximação e identificação, mas, ao mesmo tempo, distinção e contraste, na medida em que a combinação entre uma origem comum e uma trajetória de sucesso e/ou superação eram a prova tanto de que técnicas e policiais-professores sabiam do que estavam falando (e, por isso, deviam ser ouvidos) quanto de que era possível seguir um caminho “correto” e superar as adversidades. Assim, o funcionamento da exemplaridade aumentava as chances de manter o jovem próximo, não apenas do Programa, mas dos próprios policiais-professores e técnicas. Simultaneamente, era por meio dessa mesma exemplaridade que eram produzidas distinções frente aos que se distanciavam desse modelo; o exemplo funcionava não apenas como forma de produzir vinculação, mas também como forma de distinção e legitimação da autoridade dessa figura exemplar.

Vale dizer aqui que produzir aproximação, distinções e hierarquizações, mobilizando essa origem comum, não era um processo calculado, falacioso ou simplesmente instrumental. Eles, de fato, se identificavam, se viam nesses jovens, viam as histórias de suas vidas nas histórias das famílias desses jovens, nas dificuldades que enfrentavam. Como pretendo mostrar, esse sentimento de identificação também fazia com se engajassem de modo intenso ao trabalho que realizavam e com os jovens com os quais conviviam, muitas vezes indo além das funções previstas para desempenharem. O interesse aqui é, exatamente, olhar para o que essas identificações produziam no que tange às práticas desses agentes estatais “na ponta”, mas também para as avaliações, observações e classificações que eles construía sobre os jovens *de comunidade* em geral.

Policiais-professores e técnicas sempre ressaltavam que tinham origens bem próximas daquelas dos jovens com os quais trabalhavam. É importante salientar que não é uma coincidência o fato de virem de camadas mais pobres e ocuparem postos de trabalho arriscados, com salários baixos, pouca infraestrutura e recursos, mais precarizados em termos de contrato de trabalho. Eles ascenderam socialmente, mas ainda ocupam posições de pouco prestígio e baixa remuneração, ou seja, ocupam aquelas profissões que lidam diretamente com os pobres. A equipe do CMJ, em geral, assim como os policiais-professores, são exemplos de uma dinâmica que permite que a *origem comum* funcione

tanto para sustentar a construção das relações e dos vínculos que esses agentes constroem com os jovens como, ao mesmo tempo, para produzir contrastes, distinções e hierarquizações.

Aproximação, exemplaridade e distinção

“Eu passo uma habilidade para vocês; essa habilidade é o veículo, é a ferramenta que eu estou usando, não é o atributo final do que eu quero passar para vocês. O atributo que eu quero passar para vocês final é a educação, a compreensão, a dignidade”, são fatores que eu tenho que utilizar [como] um meio. [...] Por exemplo, eu trabalhar numa academia onde você preza ali a melhora técnica, não tem como, numa academia você quer ver uma melhora técnica. Então você ali, você vai exatamente o conteúdo que eu falei antes, aquele conteúdo que eu não quero saber de onde ele vem, que eu não quero saber para onde ele vai. No momento que está comigo tendo aula, ele vai ser aquela pessoa que eu desejo que ele seja para o bem da técnica dele. Então ele vai treinar para melhorar o condicionamento físico, melhorar a resistência, força, aprender a lutar, é isso, basicamente. Quando eu saio dali, num outro momento eu estou dando aula na *comunidade* da Cidade de Deus, como policial instrutor da Cidade de Deus, com a *comunidade* da Cidade de Deus. Nesse momento, eu tenho que deixar aquele profissional técnico, na questão só técnica de lado. Eu tenho que ser técnico sim, embora eu tenha que ser mais pessoal, mais social com eles. Então é uma diferença gigante e tem também um desgaste gigante no indivíduo que está passando isso (Igor, policial-professor no CRJ, abril de 2016).

O nosso trabalho aqui, o meu como tutora, é um trabalho muito... Para mim, é um trabalho muito desafiador. Primeiro, o Programa de uma maneira geral, o Programa é muito complexo, por mais que hoje a gente consiga falar de uma maneira simples dele, e hoje eu até acho ele simples, porque eu estou muito dentro dele, desde o início, já vai fazer três anos. É difícil as pessoas entenderem o nosso modo de funcionamento. As pessoas, elas estão acostumadas a chegar em um lugar para pedir uma coisa e você só diz para ele se você tem ou se você não tem e ela vai embora. E a gente propõe uma outra lógica assim de você construir com o sujeito aquilo que ele quer. E nem todo mundo topa isso e entende isso. Isso é muito difícil. Eu acho que é um trabalho muito difícil, desafiador mesmo, de você entender que precisa construir uma relação com um sujeito, para construir com ele essa demanda dele, entender essa demanda dele, para possivelmente, ou não, você encaminhar essa demanda. O trabalho é isso. [...] A gente trabalha com orientação em três temas principais, que é a qualificação profissional, retorno escolar e inserção no mercado de trabalho. Então, a gente está com o jovem pensando essas questões. [...] Mas você tem que ter alguém que aposte nisso com você, ele tem que embarcar nessa e esse embarque às vezes é difícil. Mas a gente tem experiências bem, bem, bem bacanas (Laura, técnica do CMJ, junho de 2016)

Foi assim que Igor e Laura me explicaram em que consistiam os respectivos projetos em que atuavam. O vínculo, a proximidade, um meio para se chegar ao jovem eram centrais para alcançarem seus objetivos - bem distintos, é bom frisar. Ele, policial-professor, fazia da sua aula um veículo para chegar aos seus alunos e levar educação, dignidade, mudar a cultura, como muitos policiais me diziam. Ela, tutora do Caminho Melhor Jovem, esperava construir uma relação de confiança e de proximidade com o jovem que atendia, para que, assim, pudessem construir juntos um Plano de Autonomia, um projeto de futuro para a vida desse jovem.

No caso do CMJ, a necessidade de se aproximar e construir uma relação de confiança era ainda mais crucial para o funcionamento do Programa, que era baseado, fundamentalmente, nos atendimentos individuais com os jovens. A principal e mais importante oferta do CMJ eram os atendimentos individuais de jovens realizados por tutores e conselheiros. Chama a atenção como a importância atribuída ao fazer o jovem falar, se abrir e confiar guarda afinidades com a “técnica do exame”, como apontou Foucault (2010b). Para o autor, o exame é uma combinação de técnicas de vigilância e normalização que permitem qualificar, classificar e punir os indivíduos. Essa técnica ganha importância e se complexifica na sociedade disciplinar, quando passa a ser a técnica por excelência para se chegar à “verdade” do indivíduo, o qual se mostra como objeto, se oferece, possibilitando ser descrito e comparado com outros indivíduos e, assim, identificados os seus desvios e desajustes. Com o exame, cada indivíduo se torna um “caso”, tem sua vida esmiuçada, detalhada e marcada por processos de marcação, classificação e objetificação. Para que o programa fosse bem sucedido, para que conseguisse manter o jovem interessado, era preciso fazer esse jovem falar para, assim, atendê-lo de uma forma que fizesse sentido para ele. Na mesma direção do que aponta Laura, Joana fala de como é delicado e complexo conquistar a confiança dos jovens e como isso é imprescindível para o Programa:

É com base no histórico; ele acaba falando para a gente toda a vida dele, tem uns que choram, entendeu? Então, quando vem um jovem que está muito abatido, que ele está muito frágil, você percebe logo, às vezes num primeiro atendimento você percebe que tem alguma coisa, mas não é no primeiro que você vai assim, não. [...] Vem para o segundo e vai deixando ele mais à vontade e ele vai acabar... chora no primeiro, chora no segundo, tem alguma coisa que não está boa aí [...] muitos são só de observar, depois com o tempo vão ficando mais à vontade. Outros não, já

no primeiro não têm vergonha, já fala. Quando chega até na parte que a gente pergunta assim se fez uso abusivo de alguma substância, muitos já falam que fazem, outros já não têm esse pudor de não falar, outros dizem que não, mas com o tempo ele vai percebendo, ele vai ficando mais à vontade, ele vai falando. Então, quando a gente acha que é uma coisa muito grave, a gente passa, conta a história, chama a tutora, apresenta a tutora, fala: “você vai ser atendido por ela”, dá suas explicações, “aí, se você não se sentir à vontade, eu atendo junto com ela”, porque você pega amizade. Então a gente tem todo esse cuidado para não deixar ele desconfortável, entendeu? (Joana, técnica do CMJ, abril de 2016).

Entretanto, construir esse vínculo e se aproximar não era tarefa fácil. Apesar de existir certo perfil de jovens e de crianças que frequentavam o Prédio do CRJ, relacionado às desigualdades espaciais que descrevi no primeiro capítulo, não era simples mantê-los frequentando os cursos ou os atendimentos. A manutenção e as novas adesões eram uma questão central tanto no contexto dos projetos dos policiais no CRJ como no CMJ. No caso dos policiais, os comandantes da UPP da CDD se baseavam, sobretudo, no número de alunos e no alcance dos cursos ministrados para avaliar o desempenho dos policiais-professores e decidirem sobre a manutenção ou cancelamento de um curso. No caso do CMJ, as metas eram determinadas no acordo de empréstimo estabelecido com o BID, o que, como me diziam todos os membros da equipe, colocava muita pressão sobre aqueles que estavam diretamente nos territórios. Para além dos números, manter um aluno em um curso por alguns anos (como é o caso dos policiais-professores de inglês e de caratê) ou conseguir *fidelizar* um jovem aos atendimentos do CMJ era um dos principais indicativos de que o trabalho estava sendo exitoso, tanto do ponto de vista de olhares e avaliações externos quanto para eles mesmos.

No centro desse esforço de se aproximar dos jovens, construir vínculo, confiança e, assim, mantê-los nos Programas, estava o que tenho chamado de *a origem comum*. Seja nas entrevistas, em conversas ou durante as aulas, técnicas e policiais-professores sempre buscavam afirmar e reafirmar que tinham a mesma origem que os jovens atendidos, uma vez que cresceram em *comunidade*, estudaram em escola pública, passaram por projetos, eram negros ou nordestinos ou pertenciam a famílias pobres ou sem muitas condições. Claramente, essa era uma forma de se aproximarem dos jovens e criar identificação, demonstrando que, por já terem vivido em situações muito semelhantes, eram capazes de entender o que se passava com eles, com suas famílias, em suas *comunidades*.

Ser negro era uma das características mais sublinhadas e destacadas pelas técnicas e a importância atribuída a essa questão estava expressa em seus corpos: elas usavam cabelos crespos e cacheados, sempre volumosos, ou com penteados que ressaltavam o estilo afro, algumas usavam também roupas que podiam ser associadas ao estilo afro. Para elas, mulheres vindas das periferias da Cidade do Rio de Janeiro, ser negra marcava de modo decisivo suas vidas, o que acreditavam não ser diferente para os jovens que atendiam, a maioria absoluta negra. Nas entrevistas, elas eram enfáticas ao abordarem essa dimensão - “venho de uma família de pais negros”, “sou negra, tenho uma trajetória com isso. Não faço parte do movimento, mas defendo a causa, me imponho enquanto negra” - e relacionavam isso às dificuldades que enfrentaram: Lorena ligava o fato de a família ser negra ao de ser a primeira geração com curso superior; Sara marcava como a questão da raça, cruzada com renda e local de moradia, dificultava o acesso à universidade; Luiza salientava como a questão de ser negra significou dificuldades para acessar muitas oportunidades. Entretanto, estabelecer uma proximidade pela questão da raça não era algo imediato, dependia de outras mediações que nem sempre existiam, dependia de como essa questão era compreendida por cada jovem e muitos deles não estabeleciam fortes relações entre suas condições de vida e o fato de serem negros.

Acontecia de modo diferente quando traziam em suas falas o fato de terem estudado em escolas públicas e todas as dificuldades decorrentes disso. Luiza me dizia:

Eu vim de escola pública, então eu posso falar. Eu tive dificuldade até chegar no vestibular, para chegar na pós-graduação, para escrever um texto. Porque faltava professor de português, porque faltava professor de história. E essa dificuldade é muito ruim. Quando você está numa escola pública, ninguém fala para você que existe faculdade (Luiza, técnica do CMJ, maio de 2016).

Nesse aspecto, a identificação era mais facilmente estabelecida. De um modo mais claro, direto e evidente, terem estudado em escola pública era uma forma de estabelecer uma conexão mais direta com os jovens, que sempre relatavam os problemas de falta de professores, qualidade dos professores, falta de infraestrutura e interrupções nas aulas por paralisações, greves, operações da polícia ou tiroteios. Ao dizerem que tinham estudado em escola pública, as técnicas passavam a mensagem de que conheciam o problema, sabiam das dificuldades; mais do que isso, sinalizavam que sabiam como contornar e

superar esses problemas. Além disso, o fato de ter estudado em escola pública ocupava lugar central nesse processo de criar identificação pelas características do trabalho que realizavam com os jovens, que tem na formação e na educação escolar um de seus eixos centrais. Por isso a escola pública era um tema acionado para construir identificação e era tão central nas suas falas sobre suas trajetórias, porque era um tema central também nos atendimentos dos jovens.

A forma como abordavam e relacionavam o fato de serem negras e terem uma trajetória em escola pública a suas trajetórias de vida mostrava que havia ali um processo de reflexões e problematizações sobre essas questões, que era associado a suas experiências em *projetos*, mas também ao fato de terem concluído cursos de graduação em áreas das ciências humanas. Tais reflexões permitiam a elas tecer relações entre serem negras, terem estudado em escola pública, virem de famílias pobres e terem crescido em *comunidades* ou bairros populares, questões acionadas por elas para demonstrarem proximidade e conhecimento da realidade vivida pelos jovens.

Ter vindo de uma família pobre ou com poucos recursos e ter crescido em áreas mais pobres também eram aspectos muito mencionados pelos policiais-professores. Ao lado do fato de os pais terem migrado para o Rio de Janeiro, ter tido uma infância e uma adolescência com poucos recursos era o principal ponto que os policiais-professores reforçavam para mostrar que tinham a mesma origem que seus alunos. Vitor me explicou como o fato de ser nordestino e não ser rico o aproximava das pessoas da *comunidade* em geral e de seus alunos:

Então, assim, eu me enquadro, eu me enquadro no quesito, posso não me enquadrar no quesito negro, mas eu sou mestiço, eu não moro no núcleo rico da *comunidade* e nem nasci no núcleo rico lá no Recife, então eu sou periferia, e me enquadro principalmente na parte da minha descendência cultural, eu sou nordestino. Embora meu pai e minha mãe tenham origens fora do Brasil, de italianos, orientais, a minha família tem origens fora do Brasil, mas a minha parte cultural é totalmente nordestina. Então, assim, eu encontro a minha parte cultural aqui dentro da Cidade de Deus, eu acho que em quase todas as *comunidades* do Rio de Janeiro eu encontro a minha parte cultural, nós somos constituídos de negros, desprovidos de uma certa camada da sociedade rica e nós somos nordestinos, é o fato, não tem muito como fugir disso. E por eu entender, fomentar esse lado, eu consigo me dar bem principalmente com alguns idosos, como às vezes pessoas que até já frequentarem o tráfico e já foram donos de boca, hoje

em dia já pagaram sua penitência e estão livres, e têm sobrinhos, têm filhos que sentam comigo e conseguem conversar, conseguem conversar sobre o Recife, sobre a Bahia, sobre o nordeste, porque, na verdade, a sua herança veio de lá. E isso acaba quebrando um certo gelo. Então eu tenho uma certa facilidade para chegar no ponto que eu quero, para mostrar outras coisas para eles, justamente pela minha herança, de onde eu vim. Então isso é muito bom. Então, assim, a minha chegada aqui foi muito difícil pelo fato de eu estar com o manto sagrado da PMERJ; isso daí afasta qualquer morador de *comunidade*, entendeu? E, ao mesmo tempo, eu tive que fazer uma quebra disso daí dando aula; eles foram vendo que eu tenho muito mais em comum com eles do que na verdade com a sociedade aristocrata que reina, então eles se sentem familiarizados em certa parte (Vitor, Policial-professor no CRJ, maio de 2016).

Como Vitor menciona, no caso dos policiais-professores, a construção dessa identificação tem um obstáculo considerável: o fato de serem policiais, de usarem “o manto sagrado da PMERJ”. Muitos foram os relatos de dificuldades de terem seus *projetos* aceitos pela comunidade, da desconfiança de que estivessem ali para colher informações e não para dar aulas. Entretanto, todos foram unânimes em afirmar que foi o tempo de trabalho que mostrou que eles estavam ali para dar suas aulas, para fazerem um trabalho diferente do que é feito na rua. Os policiais que chegaram com seus projetos depois que outros já estavam em curso no CRJ afirmavam que, de fato, encontraram um ambiente mais tranquilo, com menos resistência aos *projetos* entre os moradores.⁵³ Todos me diziam que eram policiais, mas que estavam ali buscando mostrar outro lado da polícia, que “há policiais e policiais” e que o trabalho deles não estava relacionado a ações inadequadas de outros policiais.

Mas ter vindo de *comunidade*, ser negro ou nordestino, ter estudado em escola pública, não ter tido muito conforto ao longo da infância não estabelecia, necessária e automaticamente,

53 É importante mencionar que os policiais dos *projetos*, nos finais de semana, trabalhavam na “atividade fim”, ou seja, no patrulhamento na rua. Entretanto, esse trabalho na rua nunca era realizado onde desenvolviam seus *projetos*. José assim me explicou: “Eles têm uma preocupação de não botar a gente pra trabalhar [na rua] aqui. Por quê? Não é legal para os alunos serem vistos conversando com a gente e amanhã eu estar ali fora prendendo e tal. Então não é bacana pra eles. Então a gente sempre trabalha fora”. E complementa relatando o estranhamento que teve quando iniciou suas atividades em UPP: “Quando eu saí do Batalhão e vim pra UPP é muito diferente, muito diferente. Por quê? No Batalhão você combate lá, prende quem tem que prender e sai dali e volta e vai pra outro lugar. Aqui não, aqui a gente combatia, combate e continua aqui, você continua vendo as pessoas e vendo todo mundo. Então, aqui não tem como... Isso eu estranhei um pouco na época. Por exemplo, eu ia pra uma rua que tinha uma confusão, pancadaria, prendia alguém, as pessoas xingavam e tacavam coisa. No dia seguinte eu estava lá do mesmo jeito, passando na mesma rua, vendo as mesmas pessoas. Então, isso é coisa que no batalhão convencional não tem”. As falas de José deixam evidente como a ideia de proximidade tem a ver mais com uma mudança da imagem dos policiais que estão nos *projetos* do que com a polícia em geral.

um vínculo com os jovens, não despertava neles interesse pelas atividades ou admiração pelas técnicas e pelos policiais-professores, enfim, não garantia que se engajassem nos Programas. Por isso, evocar recorrentemente esses pontos em comum nas trajetórias e em momentos importantes da interação com os jovens (um conversa mais séria, uma repreensão, um conselho mais específico) funcionava como uma forma de “conquistá-los”, “trazê-los para nosso lado”, na medida em que essas semelhanças estavam no centro da construção de uma narrativa de suas próprias trajetórias como um **exemplo**. Construir-se como essa uma figura exemplar era ir além de testemunhar as dificuldades pelas quais passaram e dizer que eram semelhantes àquelas que os jovens enfrentam.⁵⁴ Nesse sentido, Dullo (2011) nos chama a atenção para a sutil diferença entre o testemunho e a exemplaridade, que têm ênfases distintas, apesar de ambos articularem a transformação ocorrida na vida do sujeito. O testemunho tem como centro o sujeito que explicita as transformações ocorridas em sua vida, em geral de sofrimentos, erros ou pecados que foram superados e deixados para trás. No caso da exemplaridade, a ênfase está na condição de se oferecer como exemplo, na capacidade gerativa do indivíduo diante dos demais, ou seja, é uma proposta em que o centro está para além do indivíduo (Ibid.). A repetição dos elementos que remetiam a essa *origem comum* criava condições para que os policiais-professores e as técnicas forjassem a si mesmos como figuras exemplares: exemplo de trajetórias de sucesso, exemplo de boas escolhas, exemplo do que escapou do caminho muito comum destinado a quem “vem de *comunidade*”, exemplo, enfim, do que se deve ser e fazer.

Trato aqui dos policiais-professores e das técnicas pelo fato de eles desempenharem as funções que incidem diretamente na permanência ou não dos jovens nas atividades. Entretanto, acredito ser importante mencionar, a respeito da exemplaridade, a figura do articulador do CMJ. Os articuladores eram jovens da própria *comunidade*, atendidos pelo Programa, com trajetórias de sucesso e exemplares por cursarem o ensino superior, serem engajados em *projetos*, não usarem drogas, não estarem envolvidos com atividades ilícitas etc. Eles realizavam algumas atividades administrativas (cadastro de novos atendimentos, agendamento de atendimentos, contato telefônico com os jovens etc.), mas tinham como

54 Segundo Dullo (2011), o tema do testemunho é muito caro à literatura sócio-antropológica da religião. Para essa discussão no Brasil, em especial a interface entre testemunho, religião, periferias e violência, ver os trabalhos de Birman (2012), Côrtes (2013; 2014) e Machado (2014).

função principal divulgar o CMJ, para incentivar e levar jovens para se inscreverem no Programa. Como eles mesmos explicavam, eram a “ponte” entre o Programa e a comunidade, ou seja, eram a “ponta da ponta”. Os articuladores eram constantemente mencionados pelas técnicas como exemplos e tinham, em suas próprias trajetórias de dificuldades e no fato de “conhecer a realidade”, elementos muito importantes para trazer os jovens ao CMJ, para convencê-los das vantagens dos atendimentos.

A figura dos articuladores é emblemática do ponto de vista da mobilização da exemplaridade, uma vez que esse é um cargo pensado pelo Programa para viabilizar essa proximidade entre público e agente. Mas eu trouxe a figura do articulador à tona também porque ela mostra que a mobilização dessa *origem comum* não é uma especificidade das técnicas e dos policiais–professores na Cidade de Deus. Apesar das particularidades dos conteúdos relacionados a essa *origem comum* e da forma como técnicas, articuladores e policiais–professores constroem a exemplaridade, essa prática está inserida em uma forma mais geral de intervir no *social* em territórios pobres.

Com efeito, desde o processo de redemocratização do Brasil nos anos 1980 e a concomitante consolidação do ideário neoliberal, a figura daquele que ascendeu socialmente, trilhou um caminho alternativo e não se acomodou tem sido cada vez mais positivada na disseminação de um discurso empreendedor,⁵⁵ o que tem efeitos muito específicos para o modo de operar no campo do *social*. Sem dúvida, essa nova configuração em que os pobres passam a trabalhar em intervenções junto a outros pobres tem a ver com a já mencionada *confluência perversa* (DAGNINO, 2005): a demanda do projeto democratizante e popular era que as experiências e os saberes locais fossem considerados e valorizados. Entretanto, eles o foram no formato de uma tecnificação e profissionalização das pessoas do lugar (ou da mesma origem), o que significou menos gastos com o *social*. Com efeito, as figuras mediadoras “na ponta” da política se multiplicam em campos diversos (agentes de saúde, mediadores educacionais, na

55 O que tem sido chamado de discurso empreendedor está fortemente atrelado à expansão e capilarização da racionalidade neoliberal, como discutiu Foucault (2008a, 2008b) e Dardot e Laval (2009). Nessa racionalidade, a empresa se torna o modelo e o validador último para todas as esferas da vida social, incluindo o sujeito, que passa a ser pensado como (e incentivado a ser) empreendedor de si mesmo, ou seja, a se ver como uma empresa e, como tal, deve investir em si mesmo, arriscar, enfim, empreender (FOUCAULT, 2008b; BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

assistência, nos projetos sociais). Claramente, essa é uma forma mais precária e mais barata de fazer gestão da pobreza e que mobiliza o próprio sujeito local ou da mesma origem como modelo, o que torna possível combinar tecnificação (ou despolitização) e moralização, por meio da hierarquização dos iguais.⁵⁶

Cria-se, assim, um campo de possibilidades em que as relações entre os agentes “na ponta” e os atendidos (neste caso, os jovens) sejam fortemente perpassadas por um julgamento moral e individualizante dos sujeitos. É desse modo que a exemplaridade vai funcionar não apenas como forma de criar vínculo, “trazer para o nosso lado”, “fidelizar”, mas também como forma de distinguir e separar aqueles que se afastam desse modelo exemplar, classificados como preguiçosos, sem vontade, sem visão e, no limite, no caso dos policiais-professores, como inimigo.

Entre as técnicas do Caminho Melhor Jovem, esse mecanismo, que tem a exemplaridade no seu centro, vai funcionar principalmente por meio das constantes observações de que, mesmo não tendo as oportunidades oferecidas por um Programa como o CMJ, elas conseguiram melhorar suas condições de vida, estudar, cursar uma faculdade:

Pô, eu nunca tive isso. Quem aqui [da equipe do Programa] teve isso? Eu sou de família pobre, eu nunca tive isso, entendeu? [...] Então, não é porque ela foi pobre, é pobre que eu vou deixar a peteca cair. E é muito bom quando você tem uma pessoa que vivenciou isso tudo dentro da Cidade de Deus e correu atrás e conseguiu o seu objetivo, alcançar seu objetivo. [...] Hoje eu estou aqui, mas amanhã eu posso não estar, a luta que eu tenho é a mesma que eles vão ter, é tudo igual, para nós que somos pobres, é tudo igual, no mesmo nível.[...] E eu trago essa minha experiência para eles, de que nada é impossível. [...] Eu vou cruzar meus braços e vou falar assim: “eu não tenho vez no mundo, eu não tenho vez no mercado de trabalho, eu não vou competir de igual?”. Então eu boto isso assim para eles, nós somos iguais; eu não sou de família rica, hoje eu estou aqui, amanhã posso não estar. [Estar trabalhando] Aqui foi realmente uma consequência de um trabalho bem feito que eu fiz num projeto da prefeitura. [...] Então assim, tudo que eu passei na minha infância, na minha vida, como você falou, me ajuda também, porque são jovens que eu falo assim “nada é impossível”, [...] O que eu não tive, que

56 Bruno Lautier (2014) mostra como as políticas de assistência social em tempos neoliberais retoma, por meio de novas técnicas e táticas de gestão dos pobres, a velha moralização e hierarquização dos pobres presente nas primeiras formas de assistência e filantropia. George e Garcia (2016), a partir de pesquisa sobre a “ponta” da política de assistência social e de saúde em São Paulo, colocam em evidência um mecanismo de gestão bastante específico, que opera por meio da mobilização de moradores para a realização do trabalho mais direto “na ponta”, o que produz hierarquizações, fortemente morais, entre os pobres.

foi tudo pela minha cabeça, pela minha vontade de crescer e de correr atrás, o que eu não tive, uma orientação dentro do que eles às vezes também não tem, eu procuro dar para eles, é uma troca, porque eu me vejo em muito deles ali, me vejo muito neles (Joana, técnica do CMJ, abril de 2016).

Eles têm uma dificuldade de fazer o curso de inglês. E eu sempre falo para eles: “cara, eu não tive essa oportunidade”. A gente fica brincando aqui, uma galera da equipe, que, se a gente tivesse um Caminho Melhor Jovem na nossa vida, seria diferente. Isso porque é todo mundo formado. Imagina um Caminho Melhor Jovem orientando a gente com dezesseis, dezessete anos, a gente ia ter outro potencial. E eles têm essa dificuldade de aproveitar isso (Luiza, técnica do CMJ, maio de 2016).

E brinco que foi um sofrimento, porque eu fazia dança durante seis anos. E aí, eu brinco que, se eu tivesse um Caminho Melhor Jovem na minha vida, na minha adolescência, a trajetória seria menos penosa, porque eu tive que abandonar a dança para fazer pré-vestibular. Passei no primeiro ano para serviço social (Lorena, técnica do CMJ, maio de 2016).

Entre os policiais-professores, o fundamento da exemplaridade que enfatizavam era o próprio fato de serem policiais. São exemplares tanto porque escolheram o “caminho certo” quanto porque persistiam nesse caminho de ser policial, profissão que enfrenta muitos riscos, “interpretações equivocadas” da população e rejeições. Por isso, as próprias resistências e rejeições que encontraram, sobretudo no início do *projeto*, eram ressaltadas, assim como era ressaltado o fato de serem policiais. E mais: policiais diferenciados, que faziam um trabalho social, que tinham *projetos* e não tinham posturas comuns a policiais que estavam “na rua”. Antônio expôs de modo direto como o policial é uma pessoa que tem a mesma origem em *comunidade* e que apenas escolheu um “caminho certo”:

O Café Comunitário é uma reunião que a polícia faz em todas as *comunidades* pacificadas. Aí chama a associação de moradores, algumas empresas do entorno, alguns moradores para falar dos problemas da *comunidade*, o que gostaria que melhorasse. A gente já teve um rapaz que entrou na sala, gritando, chorando, falando que o irmão dele tinha sido assassinado por um policial e ele se vitimizou com aquela situação e estava muito angustiado. E, na própria reunião, a gente conversou com ele. E, na época, o próprio comandante falou com ele que não adiantava ele se encher de ódio, que ele não ia resolver o problema dessa forma, que ele [o comandante] também era negro, que ele também tinha crescido em *comunidade*. E, assim, o pensamento hoje que eu tenho, com tudo isso que acontece no mundo, esse avanço das redes sociais, das pessoas falarem muito mais, se exporem muito mais, eu vejo que as pessoas se vitimizam muito em relação ao que tá acontecendo na *comunidade*. Eu acho que isso tem que mudar um pouco, eu acho que as pessoas que estão a frente, os professores, os educadores, acho que eles tinham que levar isso, tentar levar essa mensagem para as pessoas, “tentem mudar um

pouco isso, porque o fato de você ser negro, ser pobre, ser da *comunidade*, não quer dizer que você não pode”. E isso às vezes acontece muito nas *comunidades* e nas *comunidades* pacificadas a gente vive o dia-a-dia com essas pessoas. Então, às vezes, a gente vê, a pessoa tá se vitimizando, às vezes ela tem um problema, mas às vezes ela já tá acostumada a sentir pena dela mesma, entendeu? E a gente também é pobre, quem faz prova pra polícia militar não é rico, é uma pessoa que é da mesma *comunidade*, só que escolheu um outro caminho (Antônio, policial-professor CRJ, junho de 2016).

Aqui, a origem comum figura como uma maneira de validar a percepção de que as pessoas de *comunidade* se vitimizam. Mas o fato de os policiais terem a mesma origem e enfrentarem (ou terem enfrentado) as mesmas dificuldades que os moradores de *comunidade* funciona como uma forma de sustentar a acusação de que a autovitimização seria infundada, na medida em que os próprios profissionais que estão “na ponta” seriam o exemplo de que seria possível fazer diferente - superar as adversidades e não se vitimizar frente a elas. Sendo as reclamações, denúncias e indignação entendidas como parte de um hábito de vitimizar-se, desaparece todo o conteúdo político que perpassa as falas de moradores de *comunidade* sobre os problemas e injustiças que enfrentam. Essa despolíticação está completamente atrelada a uma concepção que responsabiliza os sujeitos pelos seus próprios fracassos e sucessos e que possibilita um alargamento da tolerância frente às injustiças sociais (DEJOURS, 2000). Com efeito, o sofrimento, a dor e a indignação que perpassam a denúncia da morte de um morador por um policial, assim como todas as questões políticas envolvidas, não têm lugar, não são reconhecidos, sendo reduzidos a vitimização.

No mesmo sentido, Igor mencionou o exemplo de um policial morador da Cidade de Deus, para concluir que o policial vem do mesmo lugar que as pessoas da *comunidade*:

Porque o policial hoje em dia é morador da *comunidade*, como nós já tivemos aluno meu que fez a prova da PMERJ, passou, foi um bom policial. Infelizmente ele está encostado porque tomou um tiro no cotovelo, não consegue abrir e fechar a mão nem movimentar o braço direito, e ele é um ex-morador da Cidade de Deus, uma pessoa honesta, de família boa, os primos foram envolvidos, mas ele era uma pessoa honesta, estudioso, trabalhador, **religioso**. Então, assim, todo o contexto onde na verdade ele tinha que ser na verdade tudo de ruim e escolheu justamente, depois de ele entrar na aula, ser policial militar de UPP e tentar fazer o bem. E justamente numa guerra contra o tráfico ele tomou esse tiro, foi alvejado. Então assim, eu vejo que não é muito distante o policial militar da *comunidade*, os muros são os mesmos, porque o

policial militar não vem de marte, o policial militar vem daqui, ele vem às vezes do seio da própria *comunidade* (Igor, policial-professor no CRJ, abril de 2016).

Entre os policiais também era muito comum a afirmação de que viram a violência de perto, pelo fato de terem vivido em comunidade. Nessa dimensão, a exemplaridade emerge do fato de já terem estado na posição dos moradores e isso não ter feito com que odiassem a polícia ou escolhessem um “caminho errado”. O fato de terem crescido em um contexto de intensificação da violência e terem vivido de perto as guerras entre polícia e traficantes funcionava como uma prova de que sabiam o que aqueles jovens viviam. Em uma entrevista, um dos policiais introduziu suas análises sobre a CDD e sobre as *comunidades* em geral com a seguinte fala: “Então, como eu fui morador da *comunidade*, eu morador da *comunidade*, eu catava cápsula no chão quando tinha tiroteio; eu, minha mãe e meus irmãos, a gente ficava debaixo das cadeiras”. Mas não só isso: é também uma comprovação de que, apesar das adversidades, da violência que enfrentaram, foi possível escolher o “caminho certo”; foi possível fazer uma escolha de vida que contribuísse para mudar essa realidade, como eles fizeram.

Outro policial-professor também destacou a proximidade de sua origem ao falar sobre o fato de ter passado por projeto quando criança:

Eu, com 13 anos, eu fazia aula em projeto, um projeto na Baixada Fluminense, eu sou nascido na Baixada Fluminense, era bancado pelo BNDES, parceria com uma ONG lá da cidade. E tudo que eu tenho hoje, todas as aberturas da minha vida foi a música que me proporcionou. Eu sou apaixonado pela minha função, pelo que eu faço hoje aqui na polícia, pelo que eu faço lá fora com os meus shows. E eu não teria essa oportunidade se não tivesse a música na minha vida. Então eu acredito que, como foi bom pra mim, pode ser bom pra outros jovens (Vicente, policial-professor no CRJ, abril de 2016).

A força da exemplaridade que os policiais-professores e as técnicas carregavam não residia, portanto, no simples fato de ocuparem uma posição superior, melhor ou mais importante, mas no sucesso que tiveram na empreitada de mudar suas condições de vida, semelhantes às dos jovens. Como nos alertou Dullo (2011), para que o sujeito seja exemplar é imprescindível que ele ocupe uma posição de tensão, ou seja, viva um conflito produtivo entre uma semelhança originária e uma distinção oriunda do seu sucesso que o torna diferente dos demais. “Essa tensão estrutura a exemplaridade: é somente ao ser

reconhecido como semelhante que ele pode servir como exemplo para os demais, pois foi a partir das mesmas condições que ele mostrou um desenvolvimento” (DULLO, 2011, p. 110). Por isso, evocar a *origem comum* era tão essencial para construir o vínculo, uma vez que ela permitia a construção da figura exemplar, daquele que deu certo e que devia ser um espelho, um guia.

A evocação da *origem comum*, a construção de si como exemplo e a forte responsabilização individual estavam presentes nas falas e nas práticas tanto de técnicas como de policiais-professores. Entretanto, se as estratégias para se aproximar, criar vínculo e manter os jovens engajados no Programas eram semelhantes, as falas deixavam entrever que os conteúdos eram muito distintos e os corolários ainda mais. Era no momento em que falava dessa figura que se distancia do exemplo, do tipo ideal,⁵⁷ que o fato de ser policial emergia e marcava os conteúdos das percepções e avaliações, os quais tinham uma forte presença da ideia de guerra. Era a identificação em termos de origem social que legitimava o rigor da repressão, exatamente quando essa identificação tornava-se diferença moral e existencial, oposição entre certo e errado, bem e mal, bandido e trabalhador.

Entre as técnicas, a responsabilização individual dos jovens por não aproveitarem oportunidades que muitos não tiveram e por não “enxergarem” o que o Programa tinha para lhes oferecer ficava no centro do jogo de aproximação-distinção que a exemplaridade engendra. Um das técnicas explicava como o CMJ seria uma ferramenta para o jovem ver seu próprio potencial e, assim, realizar por si mesmo seus projetos:

Ele [o CMJ] não é um projeto assistencialista, ele é um projeto que ele vê você como ser humano, você se valorize, e o que você precisa é só de um empurrãozinho, alguém que te oriente: “vou te dar a vara e você vai fazer a pesca, o seu peixe é com você; você vai pescar o seu peixe, vai fazer sua vida”. [...] Você tentar buscar esse jovem para dentro do programa e fazer ele perceber que ele tem valor, que o valor que ele tem está dentro dele, que ele vai descobrir esse valor. [...] E quando você tem um Programa desse, vamos sacudir esse jovem, vamos fazer ele alertar: “pô, você tem tudo para dar certo na vida, não é porque você mora na *comunidade*. Você é um ser humano, e na vida só depende de você, de você lutar pelos seus objetivos” (Joana, técnica do CMJ, abril de 2016).

57 Campos (2003) chama a atenção para o fato de que a figura exemplar não se constitui a partir de elementos aleatórios ou completamente individuais; ao contrário, ela performatiza um modelo, um tipo ideal já existente.

Vale destacar a observação de Joana sobre caráter não *assistencialista* do Programa. Ao *assistencialismo* é contraposta e positivada a característica do Programa de apenas dar um *empurrãozinho* aos jovens, explicitando uma valorização da vontade individual e, conseqüentemente, da responsabilidade individual do sujeito pelo seu próprio sucesso: “*na vida só depende de você*”.

Entre os policiais, havia também uma forte responsabilização individual. Entretanto o jovem que não se aproximava da figura exemplar, ou seja, do próprio policial, era alguém que escolheu o lado errado, aquele que era ou poderia vir a ser o inimigo. É por isso que, para os policiais, tratava-se de “trazer os jovens para o lado certo”, aquele em que estava o exemplo e aqueles que seguiam esse exemplo. Se, para as técnicas, tratava-se de aproximar, criar vínculo para, no fim, construir um Plano de Autonomia, um projeto de futuro, para os policiais tratava-se de lutar contra o “outro lado” - o do crime -, tratava-se de conquistar as mentes, como me explicou Roberto.

Ou seja, o policial que pode ser um matador, um cara que prende muito na pista, qualquer ser humano pode fazer isso, não estou menosprezando. Estou querendo dizer que, com o treinamento mínimo, você está habilitado para fazer aquilo dali. É um trabalho que ele é mais superficial, é um “*enxuga gelo*”, no caso. Agora, você está como professor da ideologia deles, nem todo mundo pode fazer. Eu conheço muitos policiais colegas meus que falam: “cara, isso daí é o maior tiroteio que tu enfrenta, maior guerra”. Porque eu lido com a mente humana, eu não lido com o comportamento só humano. Lidar com o comportamento humano é o seguinte: você está querendo me bater, eu vou te segurar e te imobilizar, eu lidei com o teu comportamento humano; eu não quero fazer com que você tenha uma noção de que eu sou uma pessoa maravilhosa para você, isso aí é lidar com a mente humana, isso é um segundo plano, dá mais trabalho. É o que eu faço, é o que os nossos colegas que estão aí, que estão no *projeto* fazem, a gente lida diretamente com a mente humana. [...] Esse é o nosso trabalho, é um trabalho que é muito complicado. Então quando nós conseguimos diversificar o trabalho da polícia, a polícia consegue fazer esse segundo trabalho, esse segundo emprego de força, porque para mim não deixa de ser um emprego de força, tanto emprego físico que eu denotei anos da minha vida e com muito treinamento na rua, que eu valorizo muito também. Eu agradeço e valorizo muito o choque, o BOPE [Batalhão de Operações Especiais], as pessoas que trabalham na linha de frente, na linha de tiro, porque você está dando o teu corpo de escudo para salvar a nós, que estamos fazendo um segundo trabalho. Mas tão importante quanto o nosso, porque nós estamos numa linha de tiro mental, é um desgaste extremamente emocional e mental para você fazer com que o indivíduo chegue lá fora e não pegue um fuzil para dar tiro num policial que está na linha de tiro; ou

seja, eu faço um segundo combate (Roberto, policial-professor no CRJ, junho de 2016).

Em uma *linha de tiro mental*, mais importante do que ensinar uma língua, um esporte ou um instrumento era conquistar a mente. Era nessa lógica que ganhava sentido as falas dos policiais-professores de que seus cursos eram mais uma *ponte* para chegar aos alunos do que um fim em si mesmos. O importante, o que havia de mais substantivo era ocupar os jovens, afastá-los temporal, espacial e mentalmente do tráfico, oferecer a eles outro exemplo. Exemplo considerado melhor sob o ponto de vista legal, jurídico, mas também moral.

Não pretendo sugerir que a dimensão da violência e a sua vinculação com a pobreza estivesse ausente nas preocupações das técnicas. Construir um projeto de futuro era visto como uma forma de evitar “coisas erradas”, evitar que esses jovens se engajassem em atividades ligadas ao crime. Mas, para os policiais, a forma de prevenir a violência passava pela guerra, por fazer a guerra cotidiana em cada aula, com cada aluno, porque ele podia, a qualquer momento, se tornar um inimigo.

É olhando para a centralidade da guerra nas falas e nas práticas dos policiais que tendo a entender que, no caso dos policiais-professores do CRJ, não se tratava de dois repertórios distintos - aquele do *social* e aquele da guerra -, como sugere César Teixeira (2015) a respeito do policial social. Apesar de marcarem que eram diferentes dos policiais que só queriam saber de “tiro, porrada e bomba”, era a guerra e as conexões que essa ideia permitia que estavam no centro da forma como os policiais-professores viam os jovens de *comunidades* e desempenhavam seu trabalho. O *social* figura não como um repertório específico, mas como uma forma de fazer a guerra. Parafraseando Clausewitz e Foucault, o *social* é a guerra continuada por outros meios.⁵⁸

58 É no curso do College de France de 1978-1979, intitulado *Em defesa da sociedade*, que Foucault (1999) trata da questão da guerra como grade de inteligibilidade do poder. Nessa ocasião, ele propõe a inversão do aforismo de Clausewitz – a guerra é a política continuada por outros meios –, sugerindo que pensemos o poder como guerra e a política como a guerra continuada por outros meios.

Neste capítulo, descrevi como a *origem comum* estava no centro das estratégias dos policiais-professores e das técnicas para se aproximarem dos jovens e convencê-los dos benefícios dos Programas. Com efeito, a mobilização recorrente dessa *origem comum* estava no centro de uma dinâmica em que esses agentes “na ponta” se construíam como exemplo. A exemplaridade de suas trajetórias residia exatamente no fato de terem vivido em condições muito semelhantes àsquelas dos jovens, mas terem superado as adversidades e escolhido o caminho “correto” e não o aparentemente mais fácil. É assim que podemos melhor compreender a eficácia da construção da exemplaridade tanto para criar identificação como para produzir contraste e distinção. É nesse processo de distinguir e distanciar do exemplo que a responsabilização individual aparece com força. Mas, com ainda mais força, apareceram as especificidades das distinções feitas pelos policiais-professores: para eles se tratava de uma guerra, se tratava de potenciais inimigos, se tratava de a polícia ser o “lado certo”. E o que não está próximo disso é visto como um inimigo.

Mas não se trata apenas de construir uma autoridade junto aos que atendem, as técnicas e os policiais-professores também procuram construir a legitimidade de suas avaliações, falas e práticas frente a outras esferas e sujeitos que também dizem sobre os *jovens vulneráveis*. E essa reivindicação de autoridade “para fora” está fortemente apoiada no “estar lá”, na vivência cotidiana e nos saberes dela decorrentes. É disso que tratará o próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - AUTORIDADE DE “ESTAR LÁ”

Meu retorno a campo, em 2016, foi marcado por certo constrangimento inicial por ter ficado mais de um ano sem ir à Cidade de Deus, devido a um período doutoral no exterior. Receio infundado, porque, quando cheguei, as reações dos que me conheciam foi de surpresa. Surpresa que se misturava com a satisfação do reencontro, que transparecia em falas como “você voltou mesmo” ou “até hoje fazendo essa pesquisa, você quer mesmo conhecer o negócio”. Logo, o constrangimento e o receio se dissiparam e um sentimento de alegria e satisfação também me atingiram. Voltar a campo para realizar entrevistas e acompanhar um pouco mais a rotina do Prédio do CRJ selou uma relação de confiança, respeito e admiração entre mim e os policiais-professores.

Minhas anotações dos primeiros dias desse retorno a campo estão repletas de menções a lembranças do início do trabalho em 2014, das dificuldades e até de pequenas hostilidades com as quais me deparei na interação com os policiais. Os escritos do caderno de campo deixavam evidente minha ansiedade em registrar o contraste entre o início da pesquisa, em 2014, e o retorno, em 2016, frisando que muito da relação que existia quando interrompi a pesquisa em 2014 se manteve, mesmo depois de mais de um ano sem contato. Nesses registros, também ficava clara a minha tentativa de registrar que, de algum modo, o retorno tinha me colocado em outra posição, onde a desconfiança praticamente desaparecera. Eu não sabia muito bem explicar naquele momento, mas o tempo me permitiu elaborar isso nos seguintes termos: a *autoridade de “estar lá”*.

O respeito e a aproximação decorrentes do e associados ao fato de eu ter residido na Cidade de Deus (em uma área considerada violenta) e ter voltado posteriormente para dar continuidade à pesquisa, assim como o esforço de técnicas e policiais-professores de demonstrar que conheciam a realidade na qual trabalhavam e, por isso, estavam autorizados a dizer coisas e intervir sobre ela, me remeteram às discussões dos antropólogos James Clifford (2008) sobre a autoridade etnográfica e Clifford Geertz (2009) acerca do texto etnográfico e da importância de o pesquisador convencer o leitor de que

“esteve lá”.⁵⁹ Descreverei a seguir o processo de aproximação entre os policiais-professores e eu, o qual revela como minha *autoridade etnográfica* foi colocada em xeque, mas não no momento da escrita, como é problematizado nas discussões da antropologia pós-estruturalista; ela foi questionada no momento mesmo da pesquisa, do encontro etnográfico. Se na antropologia o valor atribuído ao “estar lá” vem sendo questionado e relativizado, como nos aponta Clifford (2008), para os meus interlocutores mais próximos, “estar lá” se constituía como uma questão muito cara e estreitamente relacionada à autoridade e legitimidade do lugar de fala. Porque “estar lá” não diz apenas sobre a presença física, se refere a uma espécie de engajamento subjetivo. Foi o que se passou comigo, quando a dúvida deles sobre a minha legitimidade como pesquisadora foi dissipada ou atenuada ao saberem que eu *estava lá* de fato, e estava não só de passagem, mas morando lá, vendo e vivendo de perto (talvez até mais de perto que eles, policiais) o que era a Cidade de Deus. Isto é, eu experienciei a importância conferida por eles ao “estar lá”.

Este capítulo mostra, portanto, a importância atribuída à experiência acumulada por meio da vivência cotidiana dos problemas. Essa experiência de “estar lá” era a base da reivindicação das técnicas e dos policiais-professores da legitimidade e da autoridade de suas opiniões, visões e, principalmente, práticas. Por isso, chamei de *autoridade de “estar lá”* essa autoridade demandada por eles de poder dizer coisas sobre os jovens que atendiam, mas também sobre os *jovens vulneráveis* em geral; sobre a Cidade de Deus e sobre as *comunidades* em geral. Portanto, ao utilizar essa expressão não trato do modo como esses agentes construía a autoridade junto aos seus alunos e atendidos, questão mais associada às discussões do capítulo anterior, mas lanço luz sobre uma demanda deles pela validade dos discursos e dos saberes que produziam sobre os *jovens vulneráveis*.

59 James Clifford (2008) discute como a noção de autoridade etnográfica foi sendo construída e adquiriu conteúdos distintos no debate antropológico ao longo do tempo. O autor trata de quatro modos de autoridade etnográfica, a saber: o experiencial (o “estar lá, que tem como principal referência Malinowski”), o interpretativo, o dialógico e o polifônico. Também na esteira das discussões colocadas por uma antropologia pós-moderna, Geertz (2009) traça as aproximações do texto etnográfico (da descrição etnográfica) com o texto literário, insistindo no fato de que “a capacidade dos antropólogos de nos fazerem levar a sério o que dizem tem menos a ver com a aparência factual, ou com um ar de elegância conceitual, do que com sua capacidade de nos convencer de que o que eles dizem resulta de haverem realmente penetrado numa outra forma de vida (ou, se você preferir, de terem sido penetrados por ela) – de realmente haverem, de um modo ou de outro, ‘estado lá’” (p. 15).

De socióloga defensora de bandido a pesquisadora

Como narrei anteriormente, a pesquisa no Prédio do CRJ teve início a partir de uma visita ao local, seguida de uma conversa com umas das assistentes de coordenação e sua autorização para eu acompanhar as atividades do Programa. Os primeiros contatos com os policiais-professores foram acontecendo de forma espontânea, em situações em que Patrícia ou Sofia, componentes da equipe administrativa do CRJ, respectivamente, se lembravam de me apresentar a eles ou algum deles me perguntava se eu havia sido contratada para trabalhar no CRJ, numa tentativa de entender o que eu estava fazendo ali. Inicialmente, eles se mostraram desconfiados sobre o que eu estava querendo, de fato, ali, situação muito comum em um trabalho de campo.

O primeiro policial-professor a interagir comigo foi Cássio, que me abordou um dia durante o horário de almoço para perguntar quando eu iria assistir sua aula. No momento, não o reconheci e ele, tendo percebido, disse que era professor de artes marciais e que tinha me visto no dia em que Patrícia me apresentava o CRJ. Acertamos que eu iria assistir sua aula após o almoço. Como combinado, fui à aula, mas não interagimos muito, afinal eram mais de 20 crianças e adolescentes em uma sala de cerca de 12 m². De todo modo, foi bastante interessante, não apenas pelo que pude observar, mas principalmente porque a pesquisa de campo começava a caminhar.

Dos outros seis policiais, dois eram muito tímidos e davam aulas em outro local além do CRJ, por isso não iam todos os dias da semana e, por isso, meu contato com eles era muito reduzido. Outros dois buscavam deixar claro o desinteresse pelo meu trabalho e os dois restantes, Cleber e Rubens, se mostravam curiosos e muito desconfiados. Foram esses dois que se tornaram mais próximos ao final da pesquisa, mas o processo de aproximação foi lento e um pouco difícil.

Depois de algumas semanas frequentando o Prédio do CRJ, percebi que Rubens sempre fazia comentários sobre “quem estava de fora” e não conhecia a realidade local, não sabia pelo que passavam ali. Esse tipo de comentário aparecia quando ocorriam problemas cotidianos - falta de sala para que todos ministrassem suas aulas, salas muito cheias, crianças com deficiência participando das aulas - ou ainda quando era exibida alguma

notícia sobre violência ou sobre a polícia no noticiário da TV (que ficava ligada na hora do almoço). Inicialmente, eu ouvia os comentários, permanecia em silêncio ou tecia algum comentário genérico quando me parecia que Rubens estava falando diretamente comigo ou quando não havia mais ninguém por perto.

Certo dia, após a exibição de uma matéria jornalística sobre denúncias de violência policial em UPP, Rubens deixou claro que não concordava com todo o conteúdo da reportagem, apesar de reconhecer que havia policiais que “faziam coisas erradas”. Como se estivesse pensando alto sem direcionar a fala a ninguém, ele disse: “esse pessoal de direitos humanos e sociólogo só sabe defender bandido, não sabe nada que se passa aqui e fica falando como se fosse especialista”. Na hora fiquei um pouco constrangida e sem saber como reagir. Cleber, que nessa época já se mostrava mais amistoso comigo, sorriu e disse: “olha o Rubens falando de você...”. Eu sorri e só consegui responder: “pois é, eu não posso falar muita coisa, porque sou socióloga”. Todos no CRJ sabiam que eu era socióloga e que estava ali para realizar uma pesquisa, por isso confesso que naquele momento nutri a esperança de que Rubens dissesse algo para diminuir o constrangimento, mas sua reação foi bem diferente do que eu esperava, pois ele reforçou seu posicionamento: “é isso mesmo, direitos humanos e sociólogo só defende bandido sem saber de nada”. Não reagi naquele momento, mas voltei para casa reflexiva, sem saber se deveria ou poderia ter feito algo diferente do que fiz. Além desses questionamentos sobre o modo como me comportei e os efeitos disso para a pesquisa, me vi em uma situação delicada: ao mesmo tempo em que não queria que os policiais me vissem com desconfiança e se aproximassem de mim, queria também me diferenciar deles, queria estar “do outro lado”, o lado que eles criticavam (o dos direitos humanos e dos sociólogos). Não porque eu queria ser reconhecida como “defensora de bandido”, mas porque a acusação “direitos humanos defende bandido” revelava uma posição política e uma visão de mundo com a qual eu, definitivamente, não compartilhava.

No dia seguinte, durante o almoço, quando estávamos na sala da direção do CRJ, resolvi perguntar a Rubens sobre o comentário dele no dia anterior. Não tinha certeza se essa era uma opção acertada, mas sentia que havia perdido a oportunidade no dia anterior e que se eu não falasse mais com os policiais, não seria possível me aproximar deles. “Ontem você falou que sociólogo só defende bandido...”, comentei. “É ou não é verdade? Sociólogo e

direitos humanos só sabe defender bandido e crucificar policial”, me respondeu prontamente.⁶⁰ Eu disse que não achava que isso era verdade, que considerava relevante o papel dos direitos humanos e que acreditava que a questão não era crucificar policial, mas que também era importante dar visibilidade a denúncias de abusos de autoridade e violência policial. Receosa de criar uma situação que impedisse nossa interação, completei: “e acho que nem todo policial é igual, tem policiais e policiais”. Rubens, apesar de não esperar minha resposta, não se mostrou nada constrangido e continuou firme no seu posicionamento, completando: “Os caras vêm aqui um, dois dias e acha que sabe de tudo. Não conhece a nossa realidade, não sabe o que a gente passa todo dia, as dificuldades que a gente enfrenta”. Antes que eu pudesse responder, Cleber interveio: “mas aí não é o caso dela; já tem o maior tempão que ela tá vindo aqui todo dia, assiste as aulas”. Rubens, então, concordou com Cleber e me perguntou: “onde você mora?”, “eu sou mineira, mas agora estou morando aqui na Cidade de Deus pra fazer a pesquisa”, “onde? Nos APs?”, perguntou, quase como uma afirmação, “não, lá na Rocinha 2”, “sozinha?”, “sim”. Foi o primeiro momento em que Rubens hesitou em continuar suas perguntas e falas carregadas de certeza, “aí, tá vendo, isso já é diferente... corajosa você de se enfiar lá, nem polícia gosta de ir lá”. A conversa havia mudado de tom de repente, no exato momento em que eu disse que morava na Cidade de Deus, ainda por cima na Rocinha 2. E ele, então, comentou: “você tá querendo conhecer a realidade, fazer uma pesquisa mesmo, não é ficar falando as coisas sem conhecer”. Eu respondi que era exatamente isso, que se tratava de fazer uma pesquisa, conhecer o CRJ, o trabalho deles, um pouco mais da Cidade de Deus, que era isso que eu estava fazendo ali.

Uma sucessão de informações foi surpreendendo Rubens, que culminou em uma espécie de elogio, o que sinalizava uma mudança na forma como me percebia e percebia meu trabalho. Sem dúvida, essa conversa marca uma virada na pesquisa. Suspeito que essa nova informação, de que eu estava morando na Cidade de Deus para fazer a pesquisa, tenha circulado entre os policiais-professores. Alguns deles vieram me perguntar depois desse

60 Muniz (2006) traça uma relação entre a fragilidade dos instrumentos que sustentam e protegem os direitos dos policiais militares e a percepção deles sobre os direitos humanos. A inconsistência dos expedientes disciplinares que regulam a conduta policial estaria associada, segundo a autora, às percepções de policiais de que os direitos humanos são apenas para proteger bandidos, uma vez que os direitos humanos não teriam chegado para os policiais. A autora argumenta que a insegurança quanto às sanções e critérios dos superiores faz com que os policiais de baixa patente se sintam “menos sujeitos de direitos do que os cidadãos comuns” e, por isso, tendem a “a oportunizar práticas ressentidas ora abusivas, ora negligentes” (p. 3).

dia como estava sendo morar na Cidade de Deus, elogiar minha coragem e procurar saber um pouco mais sobre a pesquisa. Desse dia em diante, os olhares de desconfiança começaram a diminuir e, pouco a pouco, eu percebia que eles estavam mais “abertos” à minha presença e às minhas perguntas. Um episódio marcante na minha interação com os policiais-professores foi o dia seguinte a um tiroteio que havia ocorrido na região onde eu residia na CDD. Logo que cheguei ao CRJ, a primeira coisa que eles me perguntaram era se estava tudo bem, como tinha sido a noite e se eu estava bem. Tinham ouvido de colegas policiais que trabalhavam na rua que havia ocorrido um tiroteio ao longo da noite e se lembraram que era no local onde eu residia. Eu estava bem e percebi que a minha relação com eles também ia bem. Lentamente, eu passava de socióloga “defensora de bandido” a pesquisadora e, de certa forma, colega de trabalho no CRJ.

Comecei a acompanhar as aulas com maior frequência, me oferecer para ajudar com questões pontuais (buscar objetos, chamar a coordenadora, organizar as crianças menores); eles também se sentiam mais à vontade para demandar minha ajuda e me incluíam nas atividades de suas aulas. Foram várias as conversas, individuais ou coletivas, em que expliquei a minha pesquisa, minhas motivações para escolher a CDD, como funcionava o doutorado etc. Eles pareciam estar mais à vontade para conversar sobre várias questões na minha presença, nossas conversas nos intervalos e almoços iam se tornando mais espontâneas, eu perguntava coisas de forma mais direta e eles também me questionavam, queriam saber o que eu pensava sobre certos temas. Foi ímpar e muito rica a oportunidade que me foi dada por esses policiais-professores de acompanhar sua rotina de trabalho *social* no CRJ.

Entretanto, ao mesmo tempo em que essa aproximação me deixava mais tranquila quanto ao andamento da pesquisa e menos tensa na minha interação cotidiana, ela também provocava em mim um desconforto que poderia ser definido como sendo de natureza ética. A aproximação e a convivência mais descontraída possibilitou que eu visse e ouvisse coisas com pouca mediação, pouca camuflagem, porque eles se sentiam cada vez mais à vontade de se expressarem quando eu estava por perto. Nessa interação mais despreocupada, pude ouvir opiniões e ver práticas com as quais eu definitivamente não concordava: as opiniões sobre as pessoas envolvidas no tráfico de drogas, a forma como expunham alguns alunos que não tinham o material para a aula (quimono ou roupa de balé,

por exemplo), os preconceitos que tinham sobre os moradores de *comunidade*, o modo rude como tratavam alguns alunos quando iam repreendê-los etc. Mas, ao mesmo tempo, era essa proximidade que me fazia ver o comprometimento, o engajamento e a dedicação que tinham àquele trabalho e que, muitas vezes também, fez com que eu me engajasse, me envolvesse, me emocionasse com as histórias de alguns alunos contadas pelos policiais-professores, quando ouvia alunos aprendendo a tocar uma música completa ou mudar de faixa nos cursos de artes marciais. Também me indignei com os relatos de falta e precariedade de equipamentos (coletes velhos, armas que travavam, viaturas sem manutenção) para a realização do trabalho nas ruas. Em alguma medida, tinha uma sensação incômoda de que, ao compartilhar e me solidarizar com algumas questões apontadas pelos policiais, eu estava concordando ou sendo conivente com posições que eu reprovava e das quais discordo. De alguma maneira, a oposição socióloga *versus* policiais estava reposta, ao menos nesse meu dilema e nas minhas reflexões sobre ele. Acredito que esse dilema encontra ressonância nas reflexões de Carly Machado (2015) acerca da dificuldade de reconhecermos e validarmos o sofrimento daquele que é considerado, em geral, o algoz, caso de policiais e bandidos. A autora problematiza a demanda desses sujeitos, policiais e bandidos, pela condição de sofredores, apontando para a existência de uma cartografia moral que indica quem é passível de sofrimento e como ele deve ser vivido. Entretanto, essa cartografia é dinâmica e é alterada por projetos específicos para reposicionar atores e regimes morais. Essa questão não deixaria de estar presente em um encontro etnográfico, sobretudo quando se é “afetado” pelas relações e afetos ao longo da pesquisa (FAVRET-SAADA, 2005). O engajamento para além da estrita observação, que permite ao pesquisador sentir e experimentar (LACERDA, 2014), traz também dilemas relacionados à capacidade de ser afetado por falas, situações, práticas e posicionamentos em relação aos quais se guarda grande discordância. Mas o dilema se refere, ainda, ao fato de “colocar no papel algo que poderia ser lido com maus olhos por amigos e inimigos do interlocutor” (Ibid., p. 18).

Mas se o tempo de convivência trouxe a aproximação, muitos conhecimentos e, depois, outros tantos dilemas. Ele também trouxe a certeza de que a situação era exatamente essa: policiais que tinham percepções muito recorrentes entre policiais e que agiam muito informados por essas percepções, mas que também se dedicavam aos seus alunos, se sentiam felizes com as conquistas deles, se dedicavam àquela atividade. O que a

convivência me permitiu perceber é que certas representações e discursos da instituição polícia estavam presentes nas atitudes desses policiais, ao mesmo tempo em que suas práticas iam muito além delas, escapando desses discursos. Consentir essa ambiguidade foi a maneira que encontrei de dar continuidade à relação que eu estabelecia com os policiais-professores, uma relação de profundo respeito mútuo pelos trabalhos que ali realizávamos, apesar de todas as discordâncias.⁶¹

Essa experiência compartilhada com os policiais-professores me fez atentar para o fato de que o respeito com o qual passei a contar depois que eles souberam que eu residia na Cidade de Deus não era uma situação isolada ou específica. Ao contrário, tudo isso tinha a ver com uma forte valorização atribuída por policiais-professores e também pelas técnicas ao que chamo aqui de “estar lá” - e do “estar lá” todo dia, há muito tempo. O que aconteceu comigo e os policiais foi um exemplo de como a autoridade de dizer coisas sobre os jovens, sobre a CDD, sobre os *projetos* é fortemente vinculada e condicionada ao “estar lá”, ao estar “na ponta”. Nessa perspectiva, só quem vive e conhece o cotidiano de uma *comunidade* pode dizer coisas sobre ela.

Conhecer a realidade da Cidade de Deus, “estar lá” todo dia-a-dia, viver o cotidiano, enfrentar os riscos de perto, lidar com os jovens de uma *comunidade*, estar trabalhando ali há anos eram questões muito presentes nas falas e nas práticas dos policiais-professores e das técnicas. Elas estavam presentes quando eles buscavam explicitar as dificuldades que enfrentavam para realizar o seu trabalho; queriam destacar sucessos que obtiveram junto aos jovens; desejavam sustentar um ponto de vista, uma avaliação sobre *comunidades* ou sobre os jovens que atendiam; se esforçavam para legitimar posições e práticas com os jovens; ou ainda criticar a oposição entre prática e papel/projeto. Ressaltar essa experiência que, segundo policiais-professores e técnicas, só poderia ser adquirida por aqueles que estão na prática era uma forma de construir o que chamei de *autoridade de “estar lá”*.

61 Muito já foi discutido sobre o fato de a etnografia ser marcada pelo resultado do encontro de subjetividades, decorrentes do engajamento, da imersão e do compartilhar de experiências. Nesse sentido, realizar essa etnografia foi uma oportunidade de mergulharmos, eu e os policiais-professores, numa relação de vigorosa alteridade, que poderia ter nos afastado; afinal, era uma socióloga e um grupo de policiais.

Juntamente com a afirmação da *origem comum*, que discuti no capítulo anterior, essa *autoridade de “estar lá”* era uma forma de eles construírem uma autoridade e validarem o que pensavam, falavam e faziam em sua prática profissional. Era assim que buscavam conferir legitimidade ao trabalho que faziam: frisando que estavam “na ponta”, no dia-a-dia, não de qualquer política ou em qualquer lugar, mas onde há problemas, carências e violências; onde ninguém quer estar, mas todo mundo quer dizer sobre e dizer o que fazer.

A reivindicação de técnicas e policiais-professores sobre essa autoridade de fala emergia com maior clareza e vigor quando falavam sobre ou se encontravam em situações relacionadas i) às dificuldades e desafios enfrentados no dia-a-dia; ii) ao descolamento entre o planejado e o vivido; iii) à posição incômoda que ocupavam entre responder às demandas da população atendida e responder a níveis superiores dos Programas.

O cotidiano cheio de problemas

Eu poderia elencar e descrever uma série de dificuldades enfrentadas pelos técnicos e policiais-professores por mim observadas ao longo do trabalho de campo. Precariedade e inadequação das instalações, problemas com salários, falta de respaldo institucional, promessas e acordos não cumpridos, insegurança e instabilidade. Entretanto, trago aqui os problemas, as angústias e os desafios expressos diretamente por eles, seja durante as entrevistas ou em momentos espontâneos de desabafo. Essa opção por trazer o que foi dito por eles se deve ao fato de que expressar esses desafios e o modo como eles têm de ser superados por quem está “na ponta” está no centro da construção/percepção da autoridade que eles reivindicam sobre o que falam a respeito dos jovens e da *comunidade*. Coloco em relevo, portanto, o modo como técnicas e policiais-professores constroem a autoridade do seu lugar de fala, mas também a legitimidade de suas percepções e de suas práticas.

Entre os problemas comuns apontados por policiais-professores e técnicas, o mais recorrente, em 2014, era a falta de infraestrutura, de espaço e de material de trabalho. Em 2014, o CRJ funcionava provisoriamente em um prédio compartilhado com outros serviços públicos devido à reforma de seu prédio original. Contava, além da sala da coordenação onde ficavam os quatro membros da equipe administrativa, com cinco salas, sendo uma delas usada exclusivamente pelo policial que realizava atendimentos de fisioterapia.

Assim, eram quatro salas para seis policiais-professores e um professor de jiu-jítsu contratado. As duas aulas mais prejudicadas eram as de caratê e as de capoeira, que frequentemente eram realizadas nos corredores ou na área externa. Em dias de chuva, o problema se agravava, pois a área externa não podia ser usada. Em conversas entre policiais-professores eram recorrentes as reclamações sobre a necessidade de improvisar locais para as aulas e como isso prejudicava as atividades. O CMJ chegou à Cidade de Deus em 2013 para ficar alocado no CRJ, exatamente em um momento em que o próprio CRJ já funcionava de forma improvisada. Em 2014, o CMJ contava com uma sala própria, onde ficava a infraestrutura administrativa do Programa. Foram várias as vezes que presenciei negociações para as técnicas conseguirem usar as salas do CRJ para os atendimentos individuais; também era comum ouvi-las relatando a chateação e o constrangimento de não poderem atender os jovens de forma adequada e privada, como previa o Programa. No fim de 2014, a reforma da sede original foi concluída e o CRJ e o CMJ foram transferidos, o que fez com que as condições de espaço não fossem mais uma reclamação recorrente.⁶²

Ainda no que se refere às questões relacionadas às esferas superiores dos Programas, o problema do atraso no pagamento dos salários também aparecia com certa recorrência entre policiais-professores e técnicas. As técnicas do CMJ passaram por problemas com atrasos de salários e depois por uma mudança no formato do contrato de trabalho. Frente aos atrasos, elas trabalhavam em regime de plantão para não interromperem por completo as atividades. Os policiais não paravam, o que estava claramente está relacionado à rígida hierarquia institucional da polícia, mas, a partir do fim de 2015, passaram a ter atrasos no pagamento de seus salários e no auxílio transporte. Quando voltei a campo em 2016, um dos policiais-professores me relatou que os salários eram pagos com atrasos há vários meses e que o auxílio transporte chegava a ter atrasos de até três meses.

62 Não cabe a mim avaliar se as condições do espaço de trabalho eram satisfatórias ou não, entretanto a satisfação que as técnicas e policiais-professores expressavam com relação ao espaço de trabalho vinha sempre com uma comparação com a precariedade de outros lugares. As técnicas diziam que, em alguns territórios, não havia sala para os atendimentos individuais, não havia cadeiras ou computadores. Os policiais me relatavam experiências de *projetos* funcionando em contêineres de UPP, em escolas ou locais improvisados.

No caso dos policiais, vale dizer, o problema do atraso dos salários era sempre seguido de observações a respeito dos riscos que enfrentavam por serem policiais, em falas como: “a gente tá arriscando a nossa vida”, “as profissões que dão a vida não são valorizadas”. Relatavam situações de ter que andar com a farda escondida, do dilema de levar ou não arma para as aulas por se sentirem expostos. Renato desabafou uma vez sobre a situação que estava vivendo devido ao atraso de mais de três meses no pagamento do vale-transporte: para economizar o dinheiro do seu salário, que também era pago com atraso, ele tinha eliminado uma das três conduções que pegava, o que o obrigava a percorrer um grande caminho a pé dentro da Cidade de Deus. Isso era feito todos os dias com muito receio de que fosse identificado por moradores ou pessoas envolvidas em atividades criminosas e sofresse alguma retaliação.

Também eram comuns os relatos sobre casos mais problemáticos com os quais tinham que lidar. As técnicas me relatavam casos de jovens despreparados ou com muitos problemas. Paula deu alguns exemplos:

A gente recebe às vezes jovem aqui que não tem certidão de nascimento [tom enfático], que são dessas regiões lá de dentro. Não tem certidão de nascimento, como assim, não tem certidão de nascimento, sabe? Coisas muito básicas assim, não tem, não faz ideia. Pessoa que não sabe o que é endereço, eu tive que explicar para uma menina que morava no Karatê o que era endereço. Ela sabia o endereço dela, mas ela não sabe o que era endereço, ela não sabia o que era endereço. Então a gente trabalha com coisas assim. (Paula, técnica do CMJ, junho de 2016)

Além da falta de conhecimento e de preparo, as técnicas também se queixavam da falta de bom senso dos jovens, se referindo a comportamentos inadequados, falas desrespeitosas, falta de compromisso (não ir se matricular em algum curso conseguido pelo Programa, não comparecerem aos atendimentos etc.).

Entre os policiais, os relatos sobre dificuldades com os alunos se referiam a duas questões principais. A primeira era com os alunos que tinham algum comprometimento cognitivo mais grave e requeriam deles uma atenção que não era possível ser dispensada e um atendimento específico para o qual não tinham preparação. Certa vez, me preparava para assistir a aula de Cleber, destinada para crianças de até 12 anos. Um menino de aproximadamente sete ou oito anos chegou à sala pouco antes do horário de início da aula

e perguntou a Cleber se podia fazer aula. Cleber respondeu que sim e perguntou se ele tinha ido sozinho, ao que ele respondeu positivamente. O menino se mostrava muito agitado, não permanecia parado ou conseguia realizar a série de exercícios que compunha o aquecimento. Ele andava de um lado para o outro, demandava a atenção de Cleber, tentando demonstrar golpes que conhecia e tentando interagir com outros alunos que tentavam se concentrar para fazer os exercícios. Cleber, por sua vez, tentava dar atenção a ele, mas ao mesmo tempo tinha que ensinar a sequência de exercícios para os outros alunos. A incapacidade dessa criança em entender que era preciso apenas seguir as instruções (e “imitar” o professor) e sua limitação para realizar movimentos e posições simples me fizeram perceber que não se tratava de uma agitação normal, o que Cleber também logo notou. Em dado momento, no meio da aula, Cleber saiu da sala e começou a andar agitado pelo corredor, procurando Laura, a coordenadora, mas não a encontrou. Começou então a falar pelo corredor: “gente, tem casos que a gente não consegue resolver, precisa de um apoio especializado, uma pedagoga, uma psicóloga”. A aula precisava continuar, os outros 10 alunos estavam à espera das próximas instruções. Cleber voltou para a sala e prosseguiu com a aula; eu, tentando ajudar, me aproximei do menino e começamos a interagir, o que o fez demandar menor atenção de Cleber.

Outro tipo de problema com os alunos era a preocupação que os policiais-professores tinham com possíveis alunos que estivessem “atrás de policial”; a desconfiança de que isso pudesse acontecer diminuía com o tempo, mas sempre estava presente, o que fica claro nas falas sobre a necessidade de estarem sempre atentos. Um caso que me foi relatado diversas vezes, por praticamente todos os policiais-professores, foi o de um jovem que começou a fazer um dos cursos para vingar a morte de um irmão, que havia sido morto por policiais em uma boate. Os policiais-professores não estavam envolvidos na morte do irmão do jovem, mas ele queria se vingar da polícia de alguma maneira. Apesar de a vingança não ter acontecido e o jovem ter se tornado muito próximo de um dos policiais-professores, a história permanece como exemplo da necessidade de estarem alertas.

Outra questão muito relatada por esses agentes se referia ao incômodo que sentiam por ocupar uma posição de mediação, na qual tinham que lidar com os problemas cotidianos, fossem eles estruturais ou conjunturais, e, ao mesmo tempo, responder a instâncias superiores e externas, se sentindo pressionados de dois lados. No caso dos policiais-

professores, havia, de um lado, a rejeição de muitos colegas, a incerteza quanto à continuidade dos *projetos* e a necessidade de mostrar e provar a importância do trabalho que realizavam; do outro lado, a pressão vinha da população, que sempre se mostrava desconfiada e arredia por eles serem policiais. Sobretudo os policiais que chegaram logo após a implementação da UPP, narraram situações em que foram hostilizados pelos moradores. As recordações dessas situações traziam um sentimento de estarem sendo injustiçados, uma vez que não eram policiais que se enquadravam no estereótipo que moradores têm de policiais; ao contrário, se consideravam o oposto disso. Sobre essa rejeição da comunidade, quatro policiais mencionaram a mesma cena: “Tem pessoas que você dá bom dia na rua e cospem no chão se você estiver fardado” (Jaime, policial-professor no CRJ, abril de 2016).

Aqui, vale destacar algumas falas de policiais sobre essa relação de rejeição aos *projetos*. Em geral, os policiais-professores diziam que seus colegas tinham resistência aos projetos por acharem que eles realizavam um trabalho mais fácil e por estarem ensinando “de graça” para “filho de bandido”. José explicou como percebia a visão de seus colegas:

Os meus colegas de trabalho, eles geralmente não veem com bons olhos os projetos, por dois motivos. Primeiro eles falam assim: ‘você tá ensinando ganso, os filhos dos bandidos; o meu filho eu tenho que pagar esse curso caro, os filhos dos bandidos têm esse curso de graça’. Então esse é um argumento que eles usam, que eles não são muito a favor do projeto. E outro é quanto à nossa escala, porque a gente não trabalha à noite e isso é uma vantagem muito grande; trabalhar à noite é muito cansativo. Então eles falam: ‘vocês do projeto, vocês não trabalham à noite, olha a molezinha que você tem, não sei o que’. Então acaba gerando uma certa, não sei se inveja seria a palavra correta. Mas, tipo assim, todos eles trabalham à noite, o pessoal do *projeto* não, então eles ‘caraca, esse projeto ai é molezinha, não trabalha à noite’. Geralmente, eles ficam jogando piadinha e são contra por esses dois motivos: por achar que nós somos privilegiados no horário [inaudível]; e em relação a isso: a gente tá ensinando caratê, jiu-jítsu, balé, inglês pra comunidade. Então, muitos deles acham que a *comunidade*, que a maioria não presta, e a gente sabe que não é assim. (José, Policial-professor do CRJ, junho de 2016)

Outro policial-professor descreveu a mesma rejeição:

Eu recebi elogios, como eu também já recebi críticas que são extremamente ridículas, bobas, brincadeiras e chacotas de colegas que são policiais militares. Eles passam pela viatura e falam “é, né, ensinando

ganso (ganso é a linguagem vulgar que se dá ao bandido, algo do tipo). Ah, você vai ensinar o ganso (vagabundo) a bater na gente, tomar arma da nossa mão, vai ensinar defesa pessoal”. [...] Pô, é uma loucura, é um absurdo, não estou dando aula de artes marciais para aluno meu espancar policial na rua e tomar a arma dele e dar tiro. [...] Então, pô, não tem lógica. [...] Então, eu tenho colegas de trabalho que ainda fazem chacota, “pô, tá fazendo besteira, tá ensinando eles a lutar, tu é louco, sai daí, tem que dar tiro”. Então nós temos ainda infelizmente um percentual de pessoal que é muito arcaico, tem uma viseira que está tapando ali a mente do indivíduo. E, sinceramente, eu não vou ter o trabalho de tentar me indispor com ele, para tentar mudar essa viseira, porque é um indivíduo que está ali formado, é um indivíduo que já tem um tempo, alguns tem até um certo grau elevado de conhecimento, alguns são, a maioria universitários [...] Então o nível hoje em dia dos soldados está um nível alto. [...] Então, assim, eu diria que em certa forma o meu projeto atrapalha muito alguns policiais e melhora muito a vida de outros policiais. (Vitor, policial-professor, maio de 2016)

Com as técnicas, o sentimento de estar “no meio” se referia às promessas que o desenho do Programa fazia e não cumpria, o que deixava os jovens, na outra ponta, frustrados e desmotivados, e também à pressão por números de atendimentos, o que tornava difícil atender com qualidade as demandas individuais de cada jovem. Ao mesmo tempo em que tinham que responder a demandas, pressões e diretrizes, encontravam pouco ou nenhum apoio em outras instâncias para lidar com os desafios cotidianos, tinham que “se virar” para contornar as adversidades e seguirem com o seu trabalho, inclusive para responder aos seus superiores.

Ou seja, as outras esferas, superiores e externas, não forneciam suporte ou apoio para esses agentes lidarem com os problemas cotidianos que enfrentavam. Ao contrário, gestores, chefes, técnicos administrativos externos, assim como diretrizes, planos e metas, eram fonte de cobranças e pressões. Assim, a experiência, a vivência era valorizada enquanto o que era “externo” era criticado e apontado não apenas como ineficiente ou insuficiente na resolução de problemas, mas como fonte de outros problemas. Dessa forma, o incômodo se tornava ainda maior, pois, além de estarem frente a frente com os problemas e com as dificuldades, também tinham que lidar e resolver problemas decorrentes de decisões e escolhas externas que as afetavam, mas sobre as quais não tinham qualquer influência ou controle. Nesse sentido, Lotta (2012) chama a atenção para o papel de mediador que os burocratas de nível de rua exercem e como se consideram representantes do estado diante daqueles que atendem. E estar nesse papel os coloca em uma posição controversa, uma vez que são pressionados pelas demandas de serviços e de responsabilidade, ao mesmo tempo

em que são pressionados pelos cidadãos para aumentarem a eficiência e a eficácia (LIPSKY, 1980). Nessa posição incômoda, a oposição entre a vivência da realidade e o papel era colocada em termos de uma tensão, na qual a prática “na ponta” era valorizada em detrimento do planejado.

A principal explicação para os problemas criados pelos planos e pelos superiores era o abismo entre o desenho do planejado e a prática. Esse abismo colocava problemas que, segundo as falas das técnicas e dos policiais-professores, podiam ser agrupados em três tipos. O primeiro tipo de problemas eram aqueles relacionados às mudanças e decisões descoladas das necessidades e questões reais e cotidianas, seja por despreparo e desconhecimento ou por questões políticas. Um segundo tipo de problemas mencionado se referia ao controle e às limitações impostas, de maneiras diversas, às suas práticas. Ao estarem descoladas da realidade, muitas diretrizes se tornavam entraves à realização das atividades. E um terceiro tipo de problemas referia-se ao fato de os níveis superiores não cumprirem sua parte ou não garantirem que serviços e ações previstas fossem implementadas, o que colocava limitações ao trabalho “na ponta”, impondo que ele se reinventasse constantemente.

Entretanto, as observações, reclamações e as críticas sobre os problemas impostos pelos planos e pelos superiores eram menos recorrentes e menos enfáticas entre os policiais-professores. Algumas vezes, alguns deles teceram comentários sobre a situação de incerteza em que se encontravam com relação à continuidade dos *projetos*, se mostrando receosos nos períodos de mudança de comando, uma vez que todos os *projetos* eram reavaliados pelo novo comandante e a continuidade ficava ameaçada. Entretanto, as reclamações mais enfáticas e recorrentes sobre os problemas colocados por questões externas e superiores estavam relacionadas ao não cumprimento e garantia da implementação de ações e serviços previstos com a implementação das UPP.

Entre as técnicas, a menção ao contraste entre o papel e a prática era muito recorrente, enfático, direto e crítico. Sem dúvida, a forma como o CMJ foi pensado, o modo como estava organizado e como ele funcionava conferia a ele especificidades que, de fato, colocavam realidade e papel em contraste. O fato de ter um formato genérico das agências multilaterais, ter metas a serem alcançadas, estar exposto a mudanças de prioridade a cada

eleição e também contar com uma hierarquia institucional menos rígida que a instituição policial conferia uma configuração específica ao Programa e à relação das técnicas com ele. Outro fator relacionado à contundência das críticas das técnicas era o perfil da equipe na Cidade de Deus, descrito por muitas técnicas como muito crítico. Portanto, temos aqui uma especificidade das técnicas e do CMJ com relação aos policiais-professores e seus *projetos*. Vamos nos deter um pouco nas especificidades desse Programa e das falas das técnicas sobre essa questão.

“Quem pensa o papel está no mundo das ideias, não está aí”

No primeiro atendimento do jovem no Caminho Melhor Jovem, ele é cadastrado em um sistema chamado SAIJ - Sistema de Atendimento Integral ao Jovem. Segundo me relataram as técnicas, o SAIJ passou por várias atualizações e versões, mas é a plataforma onde são registradas as informações relativas a várias dimensões da vida de cada jovem: família, escolaridade, saúde e sexualidade. Além disso, o sistema é o lugar onde as informações de cada atendimento devem ser registradas, assim como o Plano de Autonomia, informações sobre os progressos do Plano e observações gerais que o técnico julgar relevante.

Em 2014, no primeiro período da pesquisa, quando a implementação do SAIJ ainda estava no início e as técnicas se familiarizavam com as ferramentas, acompanhei diversas conversas entre as técnicas sobre até onde seguir o que diz o sistema. O ponto em questão era o fato de que, ao final do primeiro atendimento, com todas as abas preenchidas com o histórico do jovem, o Sistema gerava um mapa da vulnerabilidade, ou seja, indicava se ele era um jovem para tutoria ou para aconselhamento. Os “*jovens de tutoria*” seriam aqueles em situações de vulnerabilidade mais elevada, ao passo que os “*jovens de aconselhamento*” eram aqueles em situações de menos risco.

De 2014 para 2016, pelo que pude depreender das conversas, essa questão da relação entre o papel do sistema, da diretriz e da experiência parecia menos controversa.⁶³ Era a

63 Laura me explicou certa vez sobre a classificação dos jovens: “[É] de acordo com o atendimento. A gente tem um sistema, que se chama SAIJ e no SAIJ a gente tem uns pontos que a gente aborda lá e que a gente avalia se vai ser um jovem de tutoria ou aconselhamento. É o sujeito [técnico] que avalia. Mas o sistema está

experiência, a prática, os anos no Programa que tinham maior peso nas decisões. O que não quer dizer que as diretrizes ou o sistema eram ignorados; ao contrário, mesmo quando não seguiam as diretrizes, as técnicas faziam menção a eles, procurando, de algum modo, justificar e explicar porque a diretriz era insuficiente. A cena que presenciei entre Lorena e a coordenadora foi emblemática nesse sentido.

Lorena entrou na sala de reuniões do CMJ quando eu conversava com a coordenadora, Carla. Ela pediu licença e disse que iria interromper porque estava atendendo uma jovem e tinha uma dúvida que precisava ser esclarecida para que o atendimento prosseguisse. Lorena explicou a Carla que estava atendendo uma *jovem mãe*, que havia ficado sem estudar durante um tempo, mas que já voltara para a escola e parecia estar numa situação tranquila. A questão de Lorena era que a jovem, por ser mãe, segundo as diretrizes do Programa, se enquadrava no perfil prioritário, aquele de tutoria, mas que, pelo atendimento, tudo indicava que não era um caso de tutoria, de maior vulnerabilidade social. Carla perguntou se havia alguma informação sobre envolvimento com drogas, ao que Lorena respondeu que não. Carla perguntou para Lorena, como se tentasse confirmar a informação e garantir que ela estava certa na avaliação: “você acha mesmo que é aconselhamento?”, “ah, eu acho”, “então deixa no aconselhamento”. O caso trazido por Lorena demonstrava que a diretriz do Programa parecia rígida demais ao enquadrar uma jovem em um perfil de alta vulnerabilidade simplesmente por ela ser mãe. A pergunta de Lorena deixava clara a percepção acerca dos limites das diretrizes do Programa⁶⁴.

O tempo de trabalho no Programa era um elemento muito importante para as técnicas elaborarem uma visão mais crítica a respeito do que foi planejado e daquilo que não se dá no cotidiano e na prática. Em geral, as críticas mais duras vinham das técnicas mais antigas e se referiam a problemas de duas ordens: de concepção e de planejamento inadequados e também procedimental, ou seja, relativos à organização e funcionamento do Programa em si. A forma como Sara reflete sobre o programa expõe os problemas dessas duas ordens e destaca como isso afeta a prática cotidiana:

lá com as informações e aí, a gente, a partir daquelas informações que a gente registra, que fica tudo registrado, a gente tem condições de avaliar se é tutoria ou não”.

⁶⁴ Veena Das (2004) argumenta, nesse sentido, que a *ilegibilidade* de regras estatais “nas margens” e nos recessos do estado e os modos específicos como elas são incorporadas constitui a forma como essas regras terminam por ser implementadas. O que existe são lutas pela leitura das regras.

Ele [CMJ] é um Programa interessante por isso. Tem o ROP que chama [...]. Mas que é onde está a bíblia do Programa, onde tem todas as diretrizes, a metodologia, tem toda a descrição da metodologia do Programa [...] E, é isso... papel, quem pensa o papel, que está no mundo das ideias, não está aí na... O que a gente foi seduzido por esse Programa no início, que a gente fica "oh, meu deus do céu, esse Programa realmente tem uma potência de mudar de fato uma realidade, uma trajetória de um território. Se ele funcionar plenamente, com tudo que ele diz, vai ser top!". Política pública na certa ótima, excelente, mas a vida não é assim...[...] Quando a gente entrou, a gente entrou para testar, a princípio, o que já estava desenhado e para ajudar nas modificações. Então a gente foi seduzido por isso, a gente ia construir o Programa junto. E aí, era tudo, porque estava escrito, então tinha que ver como é que ia ser a real. Então a gente começou a real e aí a gente apontava todas as coisas. Olha, a gente participou disso, Cidade de Deus e Manguinhos principalmente, que foram os primeiros. Então, a gente achava isso o máximo e depois a gente ficou muito cansado, porque na verdade a gente viu que não era tanto assim como a gente achava que a gente ia construir, não. [Por que não foi?] Porque eu acho que as pessoas não ouvem. Acho que a direção, eu não sei em qual esfera eles operam. Acho que tem uma dificuldade de ouvir mesmo quando você aponta um problema. Porque, geralmente, o problema que a gente aponta fala de um mal planejamento, de uma má administração, de coisas simples a coisas complexas que não foram pensadas, que se pensou para o plano. A gente tem a uma intenção de [trabalhar] trajetórias individuais, a gente vai pensar cada sujeitinho que chegar aqui, construir a trajetória com ele. Então, a partir da demanda dele, a gente busca a oferta que ele quer. Mas como é que o estado, com a máquina do estado faz isso? Aí, a gente na realidade, trabalhando, colocou isso em questão. E, assim, entendeu que não pode ser assim. Mas ainda assim a gente ainda trabalha nessa perspectiva. [...] Buscando meios de adequar. Mas coisas que não foram pensadas. Poderia ter sido pensado isso antes. Se eu estou pensando que eu quero fazer uma coisa individualmente, para cada sujeito que me aparecer ali naquele lugar, o que quê efetivamente eu faço, dentro da máquina estatal, para isso acontecer? Vários processos dessa ordem não foram pensados. Que a gente na prática foi vivendo e levando na cara. Porque você chega, teve um estardalhaço na inauguração desse programa. E assim, um Programa que tem dinheiro. Aí, você chega num território que tem n programas e projetos. E que você tem um dinheiro, dizendo que é um Programa que vai fazer e acontecer. E você não faz e não acontece nada. E você não tem uma sala, você tem uma sala que você pede: "por favor, você me deixa aqui ficar nessa sala?". Quer dizer, falta de planejamento assim. A nossa estrutura chegou, sei lá, no final do ano passado [2015], a gente veio para cá, no ano passado. Mas, antes, a gente veio para cá no escuro, pedindo uma salinha. A gente já sabia que a gente ia ficar baseado no CRJ, um CRJ que já não tinha estrutura nem para ele mesmo e não tinha pra gente. Aí, a gente conseguiu uma sala. E aí, um programa que é milionário. Tá pensado, tá escrito, é lindo o papel, mas Como é que efetiva? (Sara, técnica do CMJ, junho de 2016).

Como Sara descreve, o anúncio do Caminho Melhor Jovem gerou um “estardalhaço”. O Programa era visto como uma possibilidade para transformar a realidade de jovens, complementando as ações estatais em *comunidades* com UPP. Entretanto, antes mesmo da implementação das atividades nos territórios, o Programa passou a ser visto com certa desconfiança. Era recorrente entre técnicas, ex-técnicas, gestores e ex-gestores ligados a programas sociais da prefeitura do Rio de Janeiro e do governo estadual falas que apontavam para o desvio dos recursos vindos do BID. Entrevistei alguns ex-gestores que disseram ter se afastado do Programa devido ao uso indevido das verbas; eles sinalizavam para o fato de que o atraso no início das atividades possivelmente estaria associado à falta de recursos para prover toda a infraestrutura prevista e necessária e também apontavam para a possibilidade de o Programa não poder se realizar como previsto devido à falta de recursos. Nenhuma das técnicas nunca mencionou essa questão comigo. Mas seja devido ao desvio de recursos, a uma má gestão deles, aos impedimentos legais não previstos pelo desenho do Programa ou aos equívocos no planejamento, o fato é que o Programa sofreu grandes modificações com relação à proposta inicial, sendo a principal delas o não financiamento de atividades e cursos para os jovens atendidos. Como Sara explicou, a grande aposta do Programa estava baseada na promessa de que os jovens iam ter seus planos viabilizados também do ponto de vista financeiro. Ela frisa que o Programa era apresentado como milionário e “dizendo que é um Programa que vai fazer e acontecer. E você não faz e não acontece nada”. A principal oferta e atração do Programa fora suprimida e isso levou a uma perda de interesse não apenas dos jovens, mas também das equipes nos territórios, que ficaram desacreditadas.

Lorena também relata o impacto da desorganização do Programa no nível da coordenação geral e dos equívocos da sua concepção:

Mas o Programa passa por uma estrutura política que atinge a gente. A primeira coordenação do Programa, que foi a coordenação que escreve esse Programa, que entende que o Caminho Melhor Jovem veio para realizar o sonho do jovem. E é isso que a gente vende lá dentro do Jacarezinho, que nós somos um Programa que vamos vender o sonho dos jovens. Isso é um problema muito sério pra gente, porque dois meses depois o Programa vê que não consegue fazer isso. A ideia era... tinha até um grande, uma grande história, de um jovem que queria ser astronauta e do meu jovem que queria ser mergulhador de plataforma. E aí, como é que eu vou realizar o sonho desse jovem? A primeira coordenação diz: “nós vamos patrocinar esses cursos”. E o tempo passa e não é assim, não

é possível. Obviamente, se você pensa que é algo estadual, não pode fazer um privilégio individual. Se você conhece o Caminho Melhor jovem, então o Caminho Melhor Jovem banca o seu curso; eu não conheço, ele não vai bancar o meu.⁶⁵ Obviamente ia dar merda [...] E a gente tem que se reinventar ali dentro. Começamos a ser chamados do Programa do caô. Os jovens começam a ir e as coisas começa a não acontecer. E a gente tem que se reinventar. Se não tem oferta, se não tem parceria com nada, o que quê esse Programa vai fazer? Chega uma segunda coordenação e diz: “você são o serviço, você são a oferta; você, técnicas, que estão lá para atender esse jovem, você são o serviço”. Eu sou uma das que reluto muito contra essa ideia, brigo, digo que não e “cadê a oferta, cadê a oferta?” e a oferta não aparece. Começa uma fase bad nesse Programa, começo a não querer ficar, começo a achar que eu estou enganando o jovem, que aquilo é uma mentira. E as coisas vão andando. [...] E a gente continua atendendo e eu continuo tendo que bater meta. Chega a segunda coordenação desse Programa, de um outro partido político, com outro viés, que é encher esse Programa com profissionais indicados, que não têm a mesma qualidade que se tinha inicialmente, em 2014. E muda-se o viés, não somos mais cobrados por atendimento em grupo, mas somos cobrados por número de jovens cadastrados. Então, a corrida é números, precisamos ter jovens, jovens, jovens. Não importa se você vai conseguir com atendimento em grupo ou se você vai conseguir individualmente, você tem que ter número. E nisso vão se abrindo mais territórios. Passamos a fazer GPS,⁶⁶ então, dentro de escolas. [...] Julho de 2014 eu venho pra Cidade de Deus⁶⁷ e tá rolando essa política, esse novo direcionamento que temos que trabalhar por número, bater meta. A gente vê que a gente trabalha com um banco, bate a consciência de que estamos trabalhando para um banco (Lorena, técnica do CMJ, maio de 2016)

Diante dessa impossibilidade de fazer o que era proposto, Lorena menciona que o Programa passa a sofrer com sucessivas mudanças na forma de condução e nas prioridades estabelecidas, uma vez que cada nova equipe de coordenação queria “mostrar serviço, reinventando a roda”. A fala de Lorena deixava evidente esse incômodo de estar numa posição em que se representa o Programa, se lida com expectativas, ao mesmo tempo em que não se tem o controle para realizar as promessas. Ela expressava essa frustração ao falar do jovem que tinha um sonho, lhe foi prometido que seriam dadas condições para

65 Aqui, Lorena fazia referência à proposta e promessa inicial do Programa, que era conferir auxílio financeiro aos jovens participantes para a realização de cursos, atividades, deslocamentos, materiais etc. Entretanto, isso não se efetivou devido a um impedimento jurídico de que, ao fazer isso, o Governo do Estado estaria privilegiando certos jovens em detrimento de outros.

66 GPS é a sigla para o Grupo de Potencialização do Ser, proposta de uma das coordenações do Programa para realização de grupos de discussão sobre temas pré-determinados relacionados a três eixos: identidade, território e projeto. Além de ser uma tentativa para tornar o Programa mais atrativo, o GPS vinha com o objetivo de atenuar o problema da falta de espaço em muitos territórios, o que inviabilizava os atendimentos individuais.

67 Lorena iniciou seus trabalhos no CMJ na unidade do Jacarezinho e, posteriormente, se transferiu para a unidade da Cidade de Deus.

realizá-lo, mas também falava do constrangimento de pertencer a um Programa chamado “Programa do caô”. O incômodo da posição também estava relacionado a um dilema ético que ela passava a enfrentar de poder estar compactuando com um Programa que estava enganando os jovens. Mas, apesar da “fase *bad*”, as coisas iam andando e Lorena, em outro trecho da entrevista, me diz: “A ideia do Programa já tinha me ganhado”.

A fala de Lorena também deixava entrever no que o Programa se tornou depois do “estardalhaço do lançamento”, das reformulações, das mudanças de coordenação: um programa que oferece escuta qualificada; e é nesse sentido que a oferta do Programa se torna as próprias técnicas. São essas transformações do Programa que vão fazer das técnicas a principal oferta, é a desorganização e o tempo de experiência acumulado que vão fazer com que apareçam com maior vigor as reivindicações da importância e do valor da vivência prática sobre o planejado e a diretriz. Paula explica como a experiência acumulada permite que a equipe já faça questionamentos mais profundos sobre o Programa:

Então, assim, com o passar do tempo, acho que hoje a gente até fala, no início "mas a gente não tinha cadeira", as reclamações eram assim: "a gente não tem mesa, a gente não tem sala, a gente não tem papel, a gente não tem nada". Hoje a gente tem, tem uma salinha, eu posso receber o jovem com um pouquinho mais de dignidade, querendo ou não tem um ar condicionado, ninguém morre de calor. Hoje a gente tem uma estrutura melhor. Mas a gente precisou sofrer uma série de coisas que talvez não precisasse se tivesse sido pensado, planejado e organizado. Mas precisou ser assim. Então isso tudo em relação à metodologia também. Assim, a gente sabe que tem uma diretriz. A gente aqui é mais específico, quando eu falo "a gente", eu falo Cidade de Deus mesmo, porque acho que a gente tem uma característica um pouco diferente das demais, a gente é muito crítico com relação às coisas. E hoje a gente não pensa mais assim em termos de cadeira e de mesa, a gente pensa nas questões da metodologia mesmo, a gente está pensando para além, que ninguém nem perguntou nada pra gente, mas a gente está pensando. Porque isso afeta o nosso trabalho. Então, assim, hoje eu coloco questões que às vezes nos outros territórios eles não vão pensar, dos meus atendimentos de tutoria, que eu fico agoniada com várias coisas. Se eu atendo um conjunto de jovens que têm características específicas, que têm vulnerabilidades específicas ou de uma maneira geral. Por exemplo, a gente tem uma característica aqui do território Cidade de Deus [de] jovens que não chegam ao Ensino Médio. Se o Programa vai mandar uma oferta e ele manda uma oferta pedindo ensino médio completo, minha resposta primeira é "não tenho jovens no perfil". A gente já sabe que o território tem essa característica, a gente já mapeou os nossos jovens, a gente já tem noção. Por que que a gente recebe vaga para ensino médio? Tem jovem com ensino médio completo? Sim, mas não é a maior parte, não é

a nossa realidade. A gente trabalha para que esse jovem consiga? Sim, mas ele vai conseguir daqui a três anos, ele voltou para escola agora. E agora, hoje, a gente tenta dar conta do que ele está demandando pra gente de qual maneira? E a gente questiona esse tipo de coisa. [...] a gente não está mais discutindo essas coisas [de estrutura]. Como é que a gente pensa? Se a gente vai fazer um acordo de gestão, vamos pensar com o jovem, o que que esse jovem está querendo, vamos ouvir. A gente atende e qualifica o que ele está buscando, que é para gente poder municiar quem deve pedir, fazer os acordos e tudo mais com as... Mas a gente não vê isso. [...] Não tem, não tem... não tem condição. Muitas coisas a gente vê que não tem mínimo planejamento. A gente tem, eu acho um máximo, a gente tem uma área do Programa [...] tem até uma consultoria fora, fica fora da secretaria, que é de planejamento, avaliação e monitoramento. E eles são as pessoas mais atropeladas que eu conheço... Às vezes metem os pés pelas mãos. Às vezes fazem coisas muito boas, mas assim... Às vezes um negócio simples, eles querem... "tem uma reunião com o BID, fecha tudo", "oi? eu tenho que ter atendimento, eu tenho uma meta pra eu atingir. Eu vou fechar tudo para uma reunião com o BID?". Ou uma reunião com o secretário "manda todo mundo pra reunião com secretário". Você fica o dia inteiro esperando o secretário, o secretário marcou 10 horas e chega 6 horas da noite. Qual o sentido disso? Não tem sentido nenhum (Paula, técnica do CMJ, junho de 2016).

É o tempo de experiência no Programa, a vivência das mudanças, a superação dos problemas e, sobretudo, a experiência da realidade que permitiam um maior questionamento sobre a estrutura, sobre a metodologia, sobre a organização do Programa. E essa era uma característica da equipe da Cidade de Deus, que contava com técnicas que estavam no Programa desde o começo e que procuravam fazer esses questionamentos a partir das experiências que vivenciavam na prática. É nessa mesma direção que Lorena falava de como a equipe da Cidade de Deus se desprendia da diretriz para realizar um trabalho melhor:

A gente é um pouco rebelde aqui [expressão de sorriso], a gente é um território questionador. Então, assim, eu tenho um jovem que está comigo desde 2014, eu não posso pedir pra esse jovem vir de 15 em 15 dias, eu não tenho repertório para ele, nem ele tem pra mim, depois de três anos de atendimento. Então eu não desligo esse jovem, mesmo o Programa dizendo que eu tenho que desligar, eu não desligo, e entendo que o meu atendimento vai ser mensal ou bimestral, se funciona assim, ok. A minha diretora dá respaldo pra isso, uma pessoa aberta, que entende. E a gente, dentro de uma das grandes lutas que a gente tem com a coordenação, que é fazer eles entenderem isso. E existem estratégias, por exemplo, o SAIJ, ele tem sete abas. Ele é longo, ele é chato pra gente mexer. Então, o que que a Cidade de Deus faz? A gente preenche tudo no primeiro dia. Converso com o jovem, explico, tem uma aba para conhecer ele melhor [...] Uma série de perguntas: escolaridade, trabalho, saúde, família. Então eu explico que a gente vai trabalhar nesse primeiro atendimento

preenchendo essa plataforma e que no próximo atendimento a gente vai trabalhar mais objetivamente com o que ele quer. Eu quero fidelizar ele nesse sentido, eu quero que ele fique no mínimo um mês comigo. E durante o primeiro mês ele não vem quinzenalmente, ele vem semanalmente. Numa semana eu faço todas as abas do SAIJ, na outra semana eu faço uma conversa bem informal, quero conhecê-lo, quais são os seus gostos. (Lorena, técnica do CMJ, maio de 2016)

As tensões entre o papel e a prática, destacadas nas falas de Lorena e Paula colocam em evidência não apenas os problemas decorrentes desse descompasso entre o planejado e o vivido, mas também uma disputa de saberes, ou melhor, de saber fazer, na qual, de um lado, estão os gestores e, de outro, estão as técnicas “da ponta”. Nesse jogo de forças, tendo em vista os equívocos e a capacidade limitada da coordenação geral de resolver os problemas colocados por elas que estão “na ponta”, é o saber prático que passa a nortear o trabalho cotidiano. Porque é essa vivência da realidade que permite um trabalho mais eficiente, mais substantivo e, o mais importante, mais adequado à realidade dos jovens atendidos.

O que as críticas ao papel, ao planejado sinalizam é a valorização e a construção da experiência e do conhecimento práticos como o único meio para contornar toda a sorte de problemas, enfrentar os imprevistos, lidar com as contingências. Para esses agentes “na ponta” é a prática que se reinventa e garante que as atividades sigam em frente, mesmo com o papel e os níveis superiores não realizando o que deveriam e sendo descolados da realidade. É a prática que resolve, inclusive, os problemas criados pelo papel. Assim, mais do que serem obrigados a ir além do planejado, das diretrizes, eles avaliam o melhor a ser feito para que o trabalho tenha uma melhor qualidade e eficácia.

Ao reafirmarem que lidam com essas tensões, esses problemas e esses conflitos, técnicas e professores-policiais procuravam destacar uma habilidade que adquirem nesse trabalho “na ponta”, habilidade que, no próprio fazer cotidiano, vai se constituindo como uma competência para lidar com essa realidade que consideravam *vulnerável*. No entendimento desses agentes, a experiência “na ponta” oferecia a eles a capacidade de perceber situações e sujeitos, a habilidade de “ler”, “sentir” uma situação; proporcionava-lhes um *feeling*.

“A gente sabe, a gente sente”

E a gente mesmo sente isso quando depara com um jovem, porque primeiramente ele passa pela conselheira para depois ele ir para a tutoria. Quando o conselheiro ele sente que esse jovem é mais para tutoria, a gente já demanda para tutoria, já transfere esse jovem para tutoria (Joana, Técnica do CMJ, abril de 2016).

Foi assim que Joana me explicou o processo: um jovem chegava ao Programa, tem seu primeiro atendimento com uma conselheira e era ou não encaminhado para uma tutora, responsável por atender os casos mais complexos e de maior vulnerabilidade. A palavra *sentir* era muito recorrente nas falas das técnicas e dos policiais-professores quando explicavam o conhecimento que adquiriram sobre os jovens e sobre a Cidade de Deus em geral. *Sentir*, nesse caso, remete mais à ideia de sensação do que de sentimento. Refere-se a uma capacidade de perceber e ver para além do verbalizado, do explicitado, de sentir para além do imediato e do palpável; é um know-how, um saber-fazer adquirido somente por meio da experiência de estar trabalhando “na ponta”, lidando diretamente com os jovens e com a população. Acredito que a palavra de língua inglesa *feeling* talvez consiga expressar melhor o que os meus interlocutores queriam dizer ao se referirem a suas habilidades para entender e agir no cotidiano. Sem uma tradução para o português que dê conta do sentido expresso por essa palavra, usamos *feeling* para nos referir a uma capacidade especial de sentir uma situação, percebê-la, ser sensível a ela de modo específico, podendo remeter até às ideias de intuição, pressentimento ou presságio.

Nesse sentido, *sentir* está estreitamente relacionado à experiência, palavra que, por sua vez, assume dois sentidos complementares: aquele da vivência, da relação imediata e direta e também aquele das habilidades adquiridas pelo acúmulo dessas vivências. A fala de Carlos, um dos policiais-professores, enfatiza essa dupla acepção da ideia de experiência e como isso se faz presente no seu trabalho cotidiano:

Eu diria que... é uma junção de tudo, porque ao mesmo tempo que eu falo que eu tenho que mudar totalmente a didática de ensino da academia para uma *comunidade*, eu não deixo de ser a mesma pessoa. [...] Eu tenho que conseguir ser versátil, mas ao ponto de não modificar coisas básicas [...] O meu caráter, a minha dignidade, o meu respeito, essas coisas permanecem. Então o que acontece? Sim, eu tenho que usar, eu diria, uma coisa que a maioria não entende, eu espero que quem ouça entenda: não é ora eu sou policial, ora eu sou professor de educação física, ora eu

sou artista marcial. Não! Ora eu sou tudo isso. [...] Só que, em determinados momentos, eu sou mais uma coisa do que outra. Então, não tem como separar o policial do [artista marcial], não tem como eu separar o artista marcial do policial, do rapaz que eu sou em casa, do homem que eu sou em casa com os meus bichos, meus animais, com os meus amigos. [...] Então eu diria que ajuda muito, porque a arte marcial, ela compreende o ser humano como ser humano todo integrado. [...]. Então, eu tendo essa perspectiva de mundo e eu como policial militar numa abordagem, numa observação do local onde eu estou indo, de crime etc., eu vou ter uma visão diferenciada, eu vou ter mais calma para fazer as coisas, eu vou ter uma precipitação em cima de erro bem menor, então tudo ajuda. E, ao mesmo tempo, a velocidade quando eu estou ali [ação policial], porque te dá isso daí também. E isso daí eu falei da arte marcial para com o policial. Agora o trabalho policial militar para com a arte marcial na sala de aula você fica bem mais, digamos assim, malandro na gíria deles, você fica mais esperto, você compreende mais maldades. Então você aprende a ter uma leitura corporal melhor de quem vem fazer a sua aula, porque você está na rua, você sabe quem é um bandido, você lida com ele, você sabe que é a pessoa de bem etc. Então você aprende a ter uma linguagem corporal muito mais ampla. Então quando ele chega na sala de aula, desde a criança até o adulto, você consegue já ter uma perspectiva que seja, não é julgar o que seja, não é você ter um pré-julgamento daquilo ali, mas você já tem um indício do que possa ser, de como é a pessoa, se ela é usuário etc. Então você já tem ali algumas formas de você identificar qual o caminho que você vai usar a arte marcial, como os meios que você vai usar para ele compreender que aquilo dali faz mal, está errado e ele tem que mudar toda a perspectiva dele. (Carlos, policial-professor no CRJ, abril de 2016)

No caso dos policiais, essa experiência “trazida” da função policial na rua para a sala de aula era muito ressaltada. Como Carlos deixa explícito, é essa prática na rua que lhe permite conhecer “bandido” e, assim, traçar um perfil, ficando mais “malandro” com quem frequenta a sua aula.⁶⁸

Entretanto, a reivindicação da autoridade de dizer sobre aquela realidade não está simplesmente na explicitação dos desafios enfrentados e das habilidades adquiridas. Os problemas de toda ordem não são, em si, fonte de um saber, de uma autoridade; é o enfrentamento cotidiano dos desafios, o seguir em frente apesar e a despeito de todos os obstáculos que está no cerne dessa demanda de técnicas e policiais-professores pelo reconhecimento do valor e da legitimidade do que eles têm a dizer sobre os jovens

68 Schlitter (2016) analisa, a partir de entrevistas com policiais da Polícia Militar de São Paulo, aquilo que eles denominam como tirocínio. O tirocínio é uma categoria muito utilizada pelos policiais para se referir a um conhecimento prático, à habilidade adquirida na experiência na rua para selecionar as pessoas a serem abordadas. O tirocínio se constitui, assim, como uma regra da experiência e o seu maior domínio conferiria ao policial maior capacidade de uma identificação rápida e acertada do sujeito criminal ao primeiro olhar.

vulneráveis e sobre a *comunidade*. Valor e legitimidade que devem ser ainda maiores porque não estão apenas cumprindo uma obrigação e lidando com os problemas, mas estão indo além desses problemas, fazendo trabalhos que não precisariam fazer, ensinando coisas que não tinham obrigação de ensinar, se dedicando para além das obrigações oficiais e contratuais.

Na falta de espaço físico, as aulas eram dadas nos corredores ou na área externa; os atendimentos eram feitos em um banquinho mais reservado e na área externa. Frente aos déficits de formação dos jovens que chegavam ao Ensino Médio sem saber o que era endereço ou como fazer um currículo, as técnicas ensinavam o que é endereço e se sentavam junto com os jovens atendidos para fazer os seus currículos. Os atrasos de salários não eram motivo para paralisarem as atividades: Cleber me contava que ia a pé um grande trecho para economizar uma passagem, porque o pagamento do vale-transporte estava atrasado há três meses. As técnicas relatavam não parar porque estavam comprometidas com os jovens e, por isso, apenas reduziam as jornadas de trabalho e atendiam em regime de plantão. A despeito da falta de apoio da polícia, da Secretaria de Segurança e da Secretaria de Esporte, os policiais-professores buscavam patrocínios para suas equipes participarem de competições. Não eram necessários ou obrigatórios, mas policiais-professores organizavam festivais e apresentações de seus alunos: procuravam lugares, realizavam ensaios extras, falavam com os pais etc. Os professores de instrumentos musicais levavam seus instrumentos, buscavam doações, improvisavam quando o número de alunos era maior que o de instrumentos. Aos alunos mais adiantados no curso e também para contemplar alunos que trabalhavam durante o dia e tiveram que se afastar dos cursos, alguns policiais-professores ofereciam aulas em horários noturnos sem reduzirem suas jornadas diurnas. À falta de oferta de um dos componentes do CMJ (aquele que deveria fazer parcerias, captar as ofertas de cursos e empregos), as técnicas acionavam suas redes pessoais, buscando cursos e ofertas de emprego demandados pelos jovens.⁶⁹

69 Se, em geral, todos diziam realizar funções e tarefas que estavam além de suas obrigações, essa não era a visão de uns sobre as posturas dos outros. Entre as técnicas, eram comuns os comentários de que havia pessoas que não entendiam o Programa ou de que havia pessoas que não se entregavam aos jovens. Entre os policiais, havia o reconhecimento da importância dos trabalhos dos colegas, mas observações sobre os “níveis” de envolvimento. Luiz, certa vez, observou: “É, assim, eu vejo dois lados. O primeiro lado é o lado que afeta... Primeiro, para afetar fora da sala de aula, eu preciso sacrificar muitas coisas, eu preciso fazer coisas que a maioria dos outros policiais não estão dispostos a sacrificar, porque é muito fácil você fazer o seu feijão com arroz, como todo mundo fala, você dar tua aula e depois ir embora. Beleza, se você dá tua aula, se você der a tua aula e você for embora, você vai estar impactando principalmente, diretamente os

Mas o “estar lá” não era apenas ter problemas, superar desafios e se doar mais do que precisavam. “Estar lá” era também se emocionar quando um grupo de alunos fazia uma surpresa no dia do seu aniversário. Era se emocionar quando, após uma visita à UERJ, um jovem dizer que essa tinha sido a primeira vez que havia ido ao centro do Rio de Janeiro. Era também esperar ansiosamente para a aula com os alunos mais antigos e se divertir com eles. Era expor com orgulho os troféus e medalhas ganhos por seus alunos. Era contar para os colegas com uma alegria visível que um de seus alunos conseguiu um trabalho após uma entrevista em inglês.

Técnicas e policiais-professores diziam estar onde havia muitos problemas, onde “falta estado”; e não estavam de qualquer maneira, ao contrário, estavam engajados. É o reconhecimento dessa condição específica e incômoda - que combina dificuldade e envolvimento - que esses agentes “na ponta” demandam. Assim, os técnicos que estão “na ponta” reivindicam um reconhecimento e uma legitimidade do que dizem sobre os jovens que atendem e sobre os *jovens vulneráveis*, porque conhecem a realidade, têm habilidades e *feeling* que permitem a eles contornar os problemas, mas, sobretudo, porque permanecem lá e permanecem engajados, dedicados, a despeito das deficiências, das decisões por interesses políticos, das incertezas, das precariedades. A autoridade do que dizem sobre os jovens que frequentam seus *projetos* ou não, deveria decorrer dessa posição específica e incômoda, que combina habilidade e competências com o enfrentamento cotidiano desses problemas (pela mobilização dessas próprias habilidades).

Aqui, é preciso frisar que a recorrência da reivindicação da *autoridade de “estar lá”* coloca uma questão relevante acerca da disputa por um lugar de fala autorizado. A questão da legitimidade que técnicas e policiais-professores demandam por estarem “na ponta” é central na prática cotidiana desses agentes, assim como nas entrevistas que realizei com eles. E mais: ela se constitui como uma questão chave para a construção da *legibilidade*, na

indivíduos que você está dando aula, evidente. Por exemplo, em alguns tipos de aula você vai estar profissionalizando aquele indivíduo, aquele e somente aquele indivíduo. Ou seja, você vai dar condições para aquele indivíduo talvez sair da *comunidade*, enfim, arranjar um emprego melhor, ponto. É importante! Eu tenho muito colega que dá esse tipo de aula e eu sou muito agradecido a eles. Querendo ou não, eles estão tirando da linha de frente do tráfico, eles estão tirando da boca de fumo alguém que está fazendo alguma coisa na sala de aula, então isso já é um lucro gigante. Eu entendo que só de alguém da Cidade de Deus ou de qualquer outra *comunidade* parar e ouvir um policial por 5 minutos sem ser uma crítica, algo bom para a vida dele, para mim já é uma coisa fantástica!” (Luiz, policial-professor).

medida em que está na base das classificações que eles constroem sobre *jovens vulneráveis*. A pergunta a ser feita, portanto, não é se esses agentes “na ponta” têm ou não saberes, falas e práticas legítimos, específicos e, por isso, autorizados. A especificidade do conhecimento, do *feeling* que eles afirmam ter em relação aos estão de fora fica evidente nas suas falas, mas derivar daí uma autoridade sinaliza para um processo mais amplo. Nesse sentido, levar a sério essa reiteração e essa demanda por legitimidade é se perguntar por que ela é tão central e recorrente nas falas. Acredito que reiterar e reforçar uma autoridade que legitima um lugar de fala diz, exatamente, da existência de uma disputa, um conflito acerca das formas de compreender os *jovens vulneráveis*, para, assim, intervir junto a eles.

Com efeito, essas técnicas e esses policiais-professores estão “na ponta” de Programas que lidam com os pobres, com os vulneráveis, em *comunidade*. De modo mais específico, eles são os mediadores diretos de Programas cujo objetivo central é atuar junto a *jovens vulneráveis* para transformar suas vidas, seja por meio do esporte, da música, da dança ou de atendimentos individualizados, prevenindo, assim, a violência.

Já não seria banal as técnicas e os policiais-professores terem como tarefa transformar vidas, mudar realidades, tendo em vista as dificuldades e os desafios. Mas é ainda menos banal quando essa intervenção, essa transformação a ser colocada em marcha tem a ver com um dos principais problemas e obsessões, diria Machado da Silva (2008; 2010; 2011), de nossa sociedade: a violência. Esses agentes lidam diretamente com a parcela da população considerada a principal fonte desse problema - os jovens pobres, de *comunidade*, os *jovens vulneráveis*, que precisam ser salvos, que devem ser disputados com o “crime” e com o “tráfico”.

Por se tratar de uma questão social muito relevante - uma urgência, nos termos de Foucault -, esses agentes que estão “na ponta” não apenas enfrentam os problemas cotidianos e lidam com expectativas sobre seus trabalhos. Suas práticas estão entrecortadas por falas, discursos, dados, diretrizes, políticas sobre a *juventude vulnerável* que vêm de diversos lugares - da academia, da grande mídia, dos movimentos sociais, das organizações da sociedade civil, de gestores públicos, de políticos, mas também da *comunidade*, da família e do próprio jovem. Todos têm algo a dizer, um diagnóstico a fazer, uma sugestão a dar de

como intervir, do que fazer e do que não fazer. Afinal, o público-alvo das políticas colocadas em marcha por técnicas e policiais-professores na CDD consubstancia a principal categoria operativa utilizada para pensar e intervir sobre o conflito urbano contemporâneo e sua resolução, a saber: a *juventude vulnerável*.

Além disso, esses agentes estatais lidam com as promessas e os objetivos dos Programas que integram. Mesmo quando dizem que aquilo que está no papel e foi planejado está descolado da realidade, as técnicas e os policiais-professores não podem e não desejam abrir mão dos objetivos e das pretensões dos Programas nos quais atuam: salvar esses jovens vulneráveis de um “caminho errado”, oferecer a eles oportunidades, mostrar a eles um caminho alternativo àquele do crime. E mais do que não abdicar daquilo que os Programas propõem, eles assumem um compromisso, não apenas com os objetivos do Programa, mas com a causa, com os jovens, com aquela realidade e, no limite, consigo mesmos. Eles se comprometem⁷⁰ e se sentem como agentes principais, responsáveis por promover e colocar em prática ações que transformariam a vida desses *jovens vulneráveis*.

E é inseridos nessas representações, dinâmicas e demandas e lidando e tensionando com elas que técnicas e policiais-professores reivindicam autoridade de fala e de práticas por estarem “na ponta”.

Iniciei esse capítulo com uma reflexão sobre a minha interação com os policiais-professores. Tal opção, além de descrever e narrar o desenrolar dessa relação com uns dos meus principais interlocutores da pesquisa e um encontro etnográfico muito específico e profícuo, me permitiu mostrar como esse processo que vivi evidencia a importância atribuída por técnicas e policiais-professores à vivência da realidade, ao que chamei “estar lá”. O “estar lá” está no cerne da autoridade e da legitimidade que eles reivindicavam para

70 Como nos chama atenção Li (1999), o vocábulo *compromising* é atravessado por uma ambiguidade, pois se refere tanto ao estabelecimento de um compromisso mútuo com alguém ou algo quanto a colocar outro em posição de dificuldade. O mesmo vale para a tradução desse vocábulo para o português, “comprometimento”. No caso em questão, a palavra acompanhada do pronome reflexivo “se” – “comprometer-se” – exprime a ideia de compromisso com a causa e com os objetivos do Programa, mas também nos sugere uma situação em que os próprios agentes “na ponta” se encontram em uma situação difícil ou complicada, comprometendo a si mesmos. Para uma discussão que mobiliza essa ambiguidade ver Zhouiri; Oliveira; Motta (2012).

dizer coisas sobre os jovens que atendiam, mas também sobre jovens de *comunidade* em geral.

A partir das falas dos agentes “na ponta”, destaquei como menções e reclamações de dificuldades e problemas estão entre as principais formas de expressar essa demanda da autoridade de fala. Os desafios enfrentados não são apenas relatados, eles são colocados em relação com aquilo que foi planejado, com o que está no papel, colocando em marcha uma oposição tensa entre a experiência prática e o que foi planejado. Nesse jogo, o que foi planejado e é externo à vivência prática da realidade foi apontado não só como ineficiente e descolado da realidade, mas também como causador de mais problemas. Ou seja, os superiores, os gestores e as diretrizes, além de não resolverem os problemas que deveriam resolver, criam outros empecilhos, dificultando ainda mais o trabalho “na ponta”.

Mas é quando falam das habilidades e do *feeling* que adquirem nessa experiência cotidiana e de estarem lá não apenas cumprindo uma tarefa, mas engajados (a despeito de todos os problemas), que a reivindicação da *autoridade de “estar lá”* e poder dizer sobre aquela realidade ganha contornos mais marcados. Ao narrarem o que fazem além do que é estabelecido oficialmente e como se envolvem com os alunos para além de uma tarefa profissional, as técnicas e os policiais-professores fazem um movimento inverso ao da narrativa dos problemas, mostrando as pequenas recompensas que só o “estar lá” poderia proporcionar.

Juntamente com o capítulo anterior, procurei descrever e analisar como técnicas e policiais-professores estão todo o tempo dizendo que a experiência diária, a relação muito próxima, a identificação pela origem comum, o *feeling* adquirido, a superação das dificuldades vão fornecer as ferramentas e uma perspectiva privilegiada de onde e como olham os jovens vulneráveis. E essa perspectiva única, de perto e de dentro, seria a base de sustentação do que dizem e praticam, seria o alicerce da autoridade “para dentro” e “para fora” que buscam construir e que reivindicam.

Por um lado, o esforço de manter os jovens engajados nos Programas, construindo vínculo por meio da aproximação e da exemplaridade, deixa entrever a construção de uma autoridade “para dentro”. Com autoridade “para dentro” me refiro a uma autoridade

fortemente apoiada nessa origem “pobre”, “humilde” ou “de comunidade”, que os habilitaria a dizer coisas **para** os jovens, para suas famílias, para seus amigos. Ou seja, ao mencionarem recorrentemente a infância difícil, a falta de oportunidades, as privações materiais e financeiras, o contato próximo com a violência, técnicas e policiais-professores estão demonstrando que conhecem aquela realidade e, por isso, podem tanto se aproximar dos jovens e mantê-los próximos como também dizer coisas **para** os jovens, aconselhá-los e ajudá-los. E mais: que seus conselhos e auxílios têm validade e legitimidade, por isso devem ser aceitos e seguidos, exatamente por serem socialmente muito próximos e existencialmente muito distintos, uma vez que escolheram o caminho “certo”, “do bem”. Por outro lado, as menções aos problemas que enfrentam cotidianamente estão no cerne da reivindicação de uma autoridade “para fora”, ou seja, frisar os problemas que enfrentam, o modo como os superam, a dedicação e o fato disso tudo se opor e estar além do papel, do planejado constituiria o âmago da legitimidade do que falam **sobre** esses jovens de *comunidade* ou vulneráveis e, conseqüentemente, do que fazem e propõem como estratégia de intervenção.

O intuito, nesta Composição, constituída por esses dois capítulos, foi mostrar que policiais-professores e técnicas marcam seu conhecimento da Cidade de Deus falando das dificuldades do cotidiano e de seu engajamento, não apenas profissional, mas também moral, pessoal, privado, frente a elas. Tal conhecimento estaria na base da autoridade que reivindicam, a qual conferiria legitimidade às classificações e triagens que fazem dos *jovens vulneráveis*, tema do capítulo que segue.

CAPÍTULO 5 - SOBRE NUANCES DA VULNERABILIDADE: CLASSIFICANDO OS JOVENS VULNERÁVEIS

Acompanhando, observando, conversando, perguntando, entrevistando, enfim, etnografando, pude perceber que os policiais-professores e as técnicas construía perfis, regularidades e classificações para organizar a “heterogeneidade” que sempre mencionavam. Entretanto, essa operação não era algo refletido; ao contrário, sempre que tentavam “sistematizar” verbalmente quem eram os jovens que atendiam, as falas mais comuns eram “é muito heterogêneo”, “a gente pega os sinais” ou simplesmente “a gente sabe”. Ou seja, eram formas de distinção incorporadas à prática, ao olhar, às conversas, aos gestos, eram disposições e *habitus*, para usar os termos de Bourdieu (2009).

Neste capítulo, veremos como os policiais-professores e as técnicas classificavam, cotidianamente, a heterogeneidade dos cenários que enfrentavam no dia-a-dia. Veremos também como esse trabalho era perpassado por discursos, lógicas e saberes que produziam expectativas e demandas com as quais esses agentes têm que, em alguma medida, lidar. Para entender essa complexidade, era preciso classificar. E, para tanto, era necessário simplificar, mesmo ancorando-se no que há de mais concreto e complexo: a história de vida dos jovens. Mas é importante ressaltar, desde logo, que classificar, embora pragmática, não é uma operação apenas técnica. Trata-se de entender, produzir e construir um mundo legível e crível, um mundo classificável a partir de pressupostos, de valores, um mundo que deve existir. Um mundo no qual a violência diminua, no qual eles sejam atores relevantes, no qual a favela se civilize, no qual o estado seja eficiente. Entender e classificar é produzir.

A heterogeneidade

A sensação, ao ouvir as técnicas e os policiais-professores discorrerem sobre o trabalho que faziam, sobre os jovens que atendiam, era de que uma espécie de ansiedade e de pressão pairava sobre eles, pois precisavam saber quem era quem, traçar perfis. Não se tratava somente das pressões de metas com as quais as técnicas do CMJ tinham que se haver, também não eram as inseguranças e instabilidades com relação à continuação dos

projetos a cada mudança de comando, no caso do CRJ, ou a mudança de diretrizes a cada nova eleição, no caso do CMJ, assim como não era a ansiedade pela falta de infraestrutura, de material, de apoio de superiores. Evidentemente, tudo isso contribuía para deixá-los apreensivos, ansiosos e pressionados. Mas havia uma questão de natureza um pouco diferente que tocava as técnicas e os policiais-professores, talvez mais fugidia e menos perceptível a uma mirada mais rápida e desatenta do cotidiano e que estava relacionada ao que chamavam *heterogeneidade* da realidade de uma *comunidade* e, em especial, dos jovens. Essa realidade sobre a qual deviam atuar era descrita, vista e sentida como “muita heterogênea”, o que causava certa ansiedade nas técnicas e policiais-professores. E a heterogeneidade dos jovens estava relacionada a uma série de aspectos: idade, condição financeira, características da família, localização da moradia na Cidade de Deus, nível de interesse e engajamento nos *projetos*, modo como ocupavam o tempo livre, se estudavam e/ou trabalham, se estavam envolvidos em atividades ilegais, se usavam drogas, se tinham filho ou não, as pessoas com as quais conviviam, como planejavam o futuro, como se vestiam, de que música gostavam. A fala de Laila, uma técnica do CMJ, revela essa diversidade de aspectos que compunham essa heterogeneidade:

A gente tem aqui uma grande complexidade, que é um jovem de 15, um jovem de 20, um jovem de 24, um jovem de 29; esse Programa atende jovens de 15 a 29 anos. Então jovem de 15 que chega pra mim e diz que não sabe o que quer da vida dele, eu tenho um poder de persuasão muito mais fácil, que me ajuda a trabalhar com ele. Então se eu tenho um curso de informática que tá com inscrição aberta na ONG do vizinho é mais fácil eu inculir pra ele que seria legal ele fazer um curso de informática, um curso de inglês, ele tá com 15 anos. Agora um jovem de 24 anos que tá terminando a faculdade e quer um estágio como administração, ele me demanda mais, ele é mais complexo pra mim, ele é mais complexo de eu fidelizar ele, para ele vir de 15 em 15 dias, como a premissa do Programa diz que ele tem que vir, e dele fidelizar. Então eu tenho que trabalhar da perspectiva de não ser uma terapeuta, porque eu não sou uma terapeuta, mas eu tenho que entender esse universo: quais são as dificuldades porque que ele não consegue esse estágio, o que que está acontecendo. Então vou para trabalhar currículo, eu faço um trabalho para além da escuta. Tenho essa ferramenta que me ajuda, que é a internet, e aí a gente vai “então ok, vamos trabalhar esse TCC? Quais são os temas que você quer trabalhar?” E tem um jovem emergencial, que é uma jovem mãe de 24 anos, que parou de estudar há 4 anos, que o marido está desempregado, envolvido com drogas, então tem uma demanda enorme. É aí que eu tenho que entender e ser fria nesse sentido de ver até onde eu vou, até onde eu posso ajudar, quem é essa pessoa, o que ela está me trazendo. E tem uma jovem também que está com um caminhão de ideias, quer ser tudo, quer ser enfermeira, cabelereira, manicure e, no final, quer fazer medicina; eu tenho que olhar para esse jovem e fazer ele

entender e se entender. Nesse perigo de não descambar para uma terapia e de não descambar para um Programa de encaminhamento, que é chegar “Toma, faz isso e faz aquilo”. Esse é o desafio, esse é o meu desafio diário. (Laila, técnica do CMJ, maio de 2016)

Ou seja, além de lidarem com diferentes discursos, saberes, diretrizes e representações sobre a *juventude vulnerável* e com as expectativas com relação ao trabalho que realizavam, esses agentes estatais lidavam com uma heterogeneidade de jovens. E ter que lidar com tudo isso fazia com que a realidade na qual deviam intervir se complexificasse ainda mais, ganhando contornos de um caos, perpassado pelos problemas da população e pelos próprios discursos sobre esses problemas e as formas de resolvê-los. Mas o caos deve ser ordenado; por isso entendê-lo, classificá-lo, torná-lo legível é um imperativo, uma condição para intervir melhor, de modo mais eficiente e eficaz – o que significava, por exemplo, se dedicar mais a um jovem identificado como dedicado ou não “perder tempo” com um jovem que se mostra “sem vontade” ou “acomodado”. Classificar era uma forma de entender essa heterogeneidade que deviam transformar; nada mais, nada menos do que isso.

Era em meio a dificuldades, expectativas, diretrizes, disputas pelo poder de fala sobre os *jovens vulneráveis*, lógicas, discursos, tensões entre realidade e papel, preconceitos, estereótipos que esses agentes tentavam entender essa realidade e, assim, produzir transformação. São camadas e camadas de classificações sobre esses jovens vulneráveis, mas o que as técnicas e policiais-professores insistiam em dizer é: nós conhecemos a realidade por lidarmos com ela diretamente, sem mediação, todos os dias, a despeito das dificuldades e dos problemas de toda ordem, mas também conhecemos quem são esses jovens, conhecemos os diferentes perfis. Somos nós, diziam técnicas e policiais-professores, que estamos lá disputando com o tráfico os jovens.⁷¹

Nessa empreitada, esses agentes oscilam entre a experiência direta “na ponta” e o que estava para além do cotidiano (discursos, representações, diretrizes etc.). Com efeito, ao

71 É interessante observar que o Plano Nacional de Segurança, elaborado em 2002, também apresenta essa ideia de disputa: “É urgente que os poderes públicos, em todas as esferas, criem projetos que funcionem como fontes capazes de atrair os jovens para a sociabilidade construtiva e solidária, competindo com o tráfico e sua sedução dupla, material e simbólico-afetiva. Uma bandeira a nos guiar: disputar menino a menino, menina a menina, com o tráfico. Simultaneamente, a polícia, renovada, cumpriria seu papel, restringindo o raio de ação do tráfico e das malhas criminosas” (INSTITUTO CIDADANIA, 2002, p. 9).

reafirmarem a autoridade de “estar lá”, eles não abandonavam ou ignoravam o que estava para além do seu cotidiano. Ao contrário, o cotidiano era permanentemente perpassado e informado por essas falas sobre juventude, sobre vulnerabilidade, sobre violência, sobre o *social*. Por mais que a realidade confrontasse as diretrizes e representações, eles não estavam imunes a elas, seja porque tinham que operar com e responder a elas, seja porque convergiam com elas ou até por incorporá-las em alguma medida. A posição dos policiais-professores com relação aos seus colegas que trabalhavam “na rua” é exemplar. Eles oscilavam todo o tempo entre reafirmar discursos, concepções e linguagens característicos das corporações policiais e se afastar desses discursos, reivindicando uma identidade de policial diferenciado, que via para além da guerra na rua, que preferia a prevenção à repressão.

Por outro lado, a existência da relação entre elementos das práticas desses agentes e os grandes discursos, lógicas e representações não significa que estamos diante de uma reprodução de grandes esquemas, embora eles transbordem e se capilarizem, produzindo efeitos “na ponta” de Programas como o CMJ e o CRJ. As classificações que técnicas e policiais-professores elaboravam entre os jovens também não eram uma produção ou reprodução simples de estereótipos e de preconceitos. Ainda que preconceitos, moralidades, estereótipos e racionalidades perpassassem suas práticas e falas - diziam haver famílias de bandidos, apontavam certas vestimentas e linguagens corporais como suspeitas, individualizavam sucessos, responsabilizavam os sujeitos por seus fracassos, incorporavam léxicos como *vulnerabilidade*, *juventude vulnerável* -, suas classificações e triagens não se encerravam ou se reduziam a isso, eram muito mais complexas.

Os dois espectros que apresento não são uma sistematização feita pelos policiais-professores ou pelas técnicas de modo deliberado e relatadas a mim, nem uma classificação oficial, muito menos uma classificação dos jovens feita por mim a partir do que eu

observava e das minhas interações com os jovens.⁷² Não. Eles são um esforço em organizar o que via, ouvia e compartilhava com esses agentes “na ponta”, em seu trabalho cotidiano. Nesses esquemas, busquei utilizar expressões e categorias êmicas dos policiais-professores e das técnicas quando se referiam aos jovens. Quando foi possível, o nome da categoria aparece entre aspas, ao passo que expressões nomeadas por mim aparecem sem nenhum sinal. Outra observação sobre os esquemas se refere às cores que neles aparecem. Há uma intencionalidade nas cores usadas, não são marcações apenas estéticas. Parti do senso-comum de que um espectro de cores que vai do vermelho ao verde, passando pelo laranja e pelo amarelo, carrega a ideia de uma passagem de algo problemático, interdito e perigoso a algo positivo. Assim, os diferentes tons da cor vermelha são utilizados para identificar os perfis de jovens considerados mais *vulneráveis*. Os tons de laranja, de acordo com a intensidade, são associados aos perfis vistos como intermediários, mas que requerem atenção considerável, pois ainda estão próximos dos perfis mais perigosos. O amarelo é utilizado para identificar os perfis considerados intermediários, que requerem alguma atenção, mas não demandam tanta preocupação. E, por fim, os tons de verde identificam os perfis considerados ideais, aqueles bastante positivados e exaltados. Temos, assim, do vermelho ao verde, uma hierarquização decrescente dos níveis de vulnerabilidade. Vamos aos esquemas das classificações, começando pelo dos policiais-professores.

A repressão e o social como formas de intervenção dos policiais-professores

O primeiro aspecto a ser mencionado em relação às classificações construídas pelos policiais-professores acerca dos jovens vulneráveis é o fato de elas serem fortemente orientadas e marcadas pelo fato de integrarem uma instituição específica, a Polícia Militar. A forma como olham para a *comunidade* é orientada pela principal função da polícia, que é promover e garantir a ordem e a segurança da sociedade, prevenindo e combatendo a violência. Inseridos nessa lógica e desempenhando uma dupla e combinada função - policial e professor no *projeto* -, os policiais-professores classificam os jovens baseados

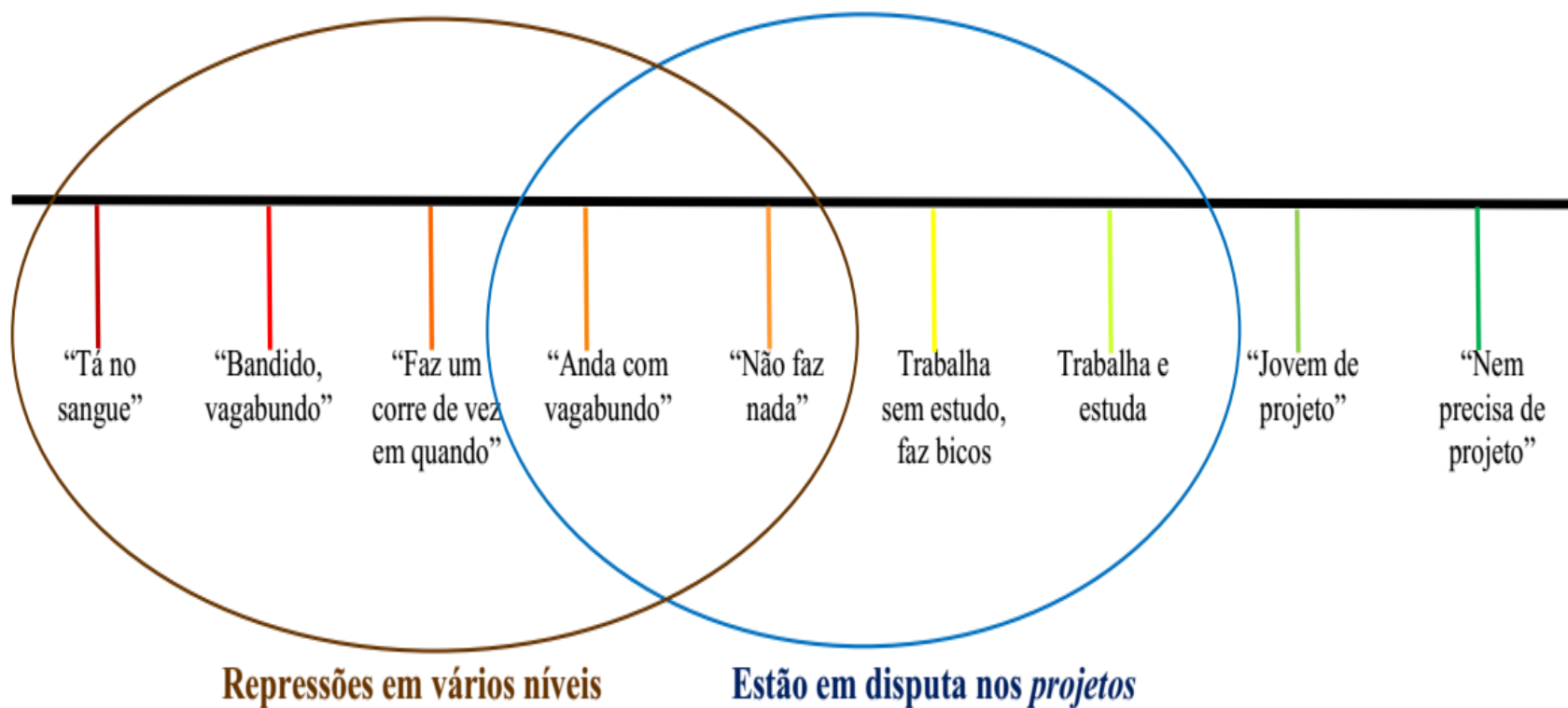
⁷² Minhas interações com os jovens ao longo da pesquisa foram sempre esporádicas, rápidas e, em geral, tumultuadas (outras pessoas juntas, sala cheia, corredor lotado, professores ou técnicas próximos). Meus encontros com cada jovem se davam uma ou duas vezes por semana, durante alguns minutos e, na melhor das hipóteses, por uma ou duas horas quando estavam em aula e não podiam interagir comigo. Portanto, as classificações que trago aqui são uma forma de organizar como os agentes “na ponta” classificavam os jovens, construção feita a partir de minhas experiências com eles e das entrevistas.

nas duas formas principais de intervenção que devem colocar em prática: a prevenção ou o *social*, de um lado, e o combate ou repressão, de outro, como costumam dizer. Nessa lógica, os diferentes perfis de jovens demandam diferentes tipos de ação, a repressão e o *social*, ações que devem variar em termos de intensidade ou podem até ser combinadas.

Um policial-professor me relatou uma situação ocorrida quando ele ainda realizava rondas na rua, na Cidade de Deus, em que encontrou um aluno de perfil “tranquilo”. Entretanto, nessa ocasião, o policial-professor viu esse aluno “andando com vagabundo”, cena que o irritou muito. Ele disse ter esperado o menino se afastar dos “vagabundos” para chamá-lo para uma “conversa séria”. Ao se aproximar, Mário deu alguns tapas na orelha do menino, que não reagiu. Mário, então, me explicou: “se eu vejo aluno meu andando com vagabundo e eu tô de serviço na rua, eu chamo e dou uns tapas na orelha mesmo. Não tem isso, não”. Ou seja, ao mesmo tempo em que ensinava ao jovem, em suas aulas, uma habilidade específica, mas também valores, educação e cultura, Mário acreditava também que poderia e deveria lançar mão de agressões físicas para repreender o menino e afastá-lo dessa “vida errada”. É interessante observar que, segundo a narrativa de Mário, a situação ocorreu sem nenhuma hesitação, o menino não reagiu aos tapas que recebeu e Mário não se sentiu receoso de que alguma reação pudesse acontecer tendo em vista que o menino “andava com vagabundo”. Isso tem uma explicação simples: Mário e o menino se conheciam, tinham uma relação de proximidade a ponto de Mário se sentir seguro para fazer isso sem que o menino reagisse. E, provavelmente, Mário sabia que o menino não estava envolvido em atividades criminosas.

Nessa situação narrada por Mário, o jovem ocupava uma posição intermediária, frequentava projeto, mas, eventualmente, “andava com vagabundo”. Por isso, medidas também intermediárias, que, nesse caso, significou combinar *social* e repressão, não só nas ações (aulas e “tapas na orelha”), mas também no embaralhamento das funções e posições (policial que é professor, professor que é policial). O “respeito” ao policial-professor e a não reação aos tapas que recebeu deixaram claro que, para o aluno, se tratava de um professor, ainda que “diferente”, mas que também era diferente dos policiais em geral.

Síntese das classificações produzidas pelos policiais-professores do CRJ acerca dos *juvens vulneráveis*



Nesse caso, vemos uma ação de repressão e o recurso à violência moderados. Para os três perfis mais à esquerda do espectro - “*Tá no sangue*”, “*Bandido*” e “*Fazem um corre de vez em quando*” - as ações são bem diferentes. O que esses jovens precisam (e merecem) é a repressão, ao menos em primeiro lugar e em um primeiro momento. Evidentemente, não se trata do mesmo grau de repressão. No extremo, se trata de combater, “de tiro, porrada e bomba” e, dependendo da situação, “matar para não morrer”. Depois, temos combates que podem utilizar medidas mais brandas, ainda que violentas: “sustos” e “lições” (entenda-se: agressões e abusos, como colocar no carro da polícia e ficar dando volta, realizar uma revista mais “rigorosa”, fazer ameaças, “dar uns tapas”). É importante lembrar que os jovens classificados nessa ponta do espectro, por motivos óbvios, praticamente não estão presentes nos *projetos* dos policiais. Além de não quererem estar próximos de policiais, também não encontram sentido em frequentar os *projetos*.

Quanto mais caminhamos para a direita do espectro, maior vai se tornando a presença de jovens nos *projetos*. Ainda que poucos jovens classificados no perfil “*anda com vagabundo*” frequentassem os cursos dos policiais, havia relatos e situações da presença deles nos *projetos*, como narrado acima. Os policiais-professores contavam histórias de jovens que “andavam com vagabundo” ou tinham algum parente próximo “envolvido”, ressaltando como isso exercia certo fascínio sobre os jovens, o que demandava uma maior atenção dos policiais-professores, “pegando mais no pé”, repreendendo mais, “sendo mais policial”. Isso também era muito comum nos relatos sobre jovens que não trabalhavam, não estudavam e não levavam o projeto muito a sério. Foram inúmeras as vezes que presenciei policiais-professores questionando alunos sobre o fato de estarem faltando às suas aulas, coisa que não deveria acontecer uma vez que o jovem em questão não estudava ou trabalhava. Um dos policiais-professores, certa vez, após ter repreendido um aluno que faltava muito às suas aulas, me explicou: “esse daí não faz nada, a mãe não está nem aí. Se a gente não pegar no pé, pode se interessar pelas aparentes facilidades e poderes que o tráfico parece, parece, dar”.

Juntamente com “*anda com vagabundo*” e “*não faz nada*”, os perfis *trabalha sem estudo*, *faz bicos* e *trabalha e estuda* compõem uma região que chamo intermediária (delimitada pelo círculo azul), onde estão localizados jovens vulneráveis em situações que requerem certa atenção; assim como há chances de que escapem e encontrem o “caminho certo”,

também é possível que escolham o “caminho errado”. Os jovens enquadrados nesses perfis frequentam pouco e têm pouca assiduidade nos projetos, seja porque não se interessam, seja porque não têm tempo. O interessante é perceber como um jovem que trabalha fazendo bico ou em empregos que não requerem escolarização figuram dentre as preocupações dos policiais-professores. Essa preocupação ou olhar mais atento para esses jovens parecem-me estar relacionados a duas questões principais. A primeira diz respeito à ideia de que sobre aqueles que estão afastados de *projetos*, sejam os dos policiais ou não, não é possível ter garantia, certeza do caminho que estão seguindo. Isso nos leva à segunda questão: há muitos percalços, dificuldades e “seduções” que podem desviar esses jovens, ou seja, esses agentes acreditam que um jovem pode trabalhar, ajudar na padaria ao lado de casa, fazer bicos na farmácia como entregador ou carregar caixas no sacolão, mas a qualquer momento pode se envolver com “coisa errada” se tiver um irmão traficante, por exemplo; também podem passar por dificuldades (desemprego, doença de algum membro da família) e se desviarem do “caminho certo”. A presença constante e assídua nos projetos seria uma forma de estar próximo, não apenas para saber o que esse jovem anda fazendo, mas também para dar conselhos, incentivar e encorajar em momentos difíceis.

Se, para esses jovens intermediários, há uma atenção especial, ela se materializa de formas diversas, a depender do perfil. Para os intermediários que estão mais à esquerda (indicados em laranja), ser mais rígido ou até agressivo é considerado o tipo de ação mais adequada e eficiente; não basta ser policial-professor e dar conselhos, é preciso “pegar um pouco mais pesado”, como me diziam. Entre os intermediários mais à direita (indicados em amarelo) é preciso mais ação *social*, “incentivar mais”, “ouvir mais e dar conselhos”, porque se trata de jovens que tendem a seguir o “caminho correto”.

E, finalmente, chegamos à outra ponta desse espectro, à direita. Aí estão os *jovens de projeto* e os que *não precisam de projeto*.⁷³ Os *jovens de projeto* são o tipo ideal de vulneráveis, os que escolheram o “caminho certo” e para os quais é preciso apenas prevenção, ou seja, ação *social*. São os alunos que frequentam os cursos com assiduidade e disciplina, participam de competições, procuram ir além das atividades oferecidas nos

⁷³ *Jovens de projeto* não é uma categoria êmica, mas uma expressão presente nas análises de Di Tommasi e Velazco (2013) sobre os jovens engajados em projetos e ONG, considerados modelo do que deveria ser um jovem de favela.

cursos, ganham medalha, se envolvem em outros projetos para repassar o que aprenderam ali, aqueles que respeitam os policiais, frequentam e vão bem na escola, procuram trabalhos e atividades que possam conciliar com o *projeto*. Os jovens que *não precisam de projeto* são aqueles que têm condições financeiras para pagar cursos, têm apoio e exemplos na família para seguir estudando, frequentam cursos superiores ou, ainda, aqueles que, por caminhos próprios ou por intermédio de outros projetos, escolheram superar as adversidades e melhorar as suas condições de vida. Vale mencionar que, ao me descreverem jovens exemplares e encaminhados, os policiais-professores sempre frisavam que eram jovens religiosos, o que os ajudava a seguir no “caminho certo”.

Se, por um lado, a classificação dos policiais-professores remete a uma série de visões, lógicas e preconceitos associados à lógica policial em geral, por outro lado, as falas sobre os perfis dos jovens buscam marcar que “nem todo pobre é bandido”. Podem ser todos vulneráveis, o que faz deles virtuais criminosos, traficantes, vagabundos, mas nem todos se tornam marginais; alguns ou muitos escapam. Isso deixa transparecer, com clareza, que são policiais, que valores e percepções comuns entre policiais militares foram incorporados por eles, mas também deixa evidente que são policiais de *projeto*. Aqui, é importante destacar mais uma nuance na posição dos policiais-professores: se todos se esforçam por marcar que a realidade não é como muitos dos seus colegas policiais pensam e dizem, a forma como veem as “pessoas de bem” ou “não envolvidas” na *comunidade* varia muito. Alguns avaliam que a maior parte da *comunidade* é feita por “pessoas de bem”, trabalhadores, estudantes, pessoas que lutam para levar a vida. Alguns acreditam que é bem “dividido”, “meio a meio”, que boa parte da população em *comunidade* ou está envolvida ou “não quer saber de dar duro”, trabalhar, se esforçar. E ainda há aqueles que pensam que boa parte dos moradores de *comunidade* ou está envolvida diretamente com atividades criminosas ou é, ao menos, conivente com elas - como mostra a epígrafe que abre esta tese.

Jovem de tutoria versus jovem de aconselhamento: a prática e a diretriz alargada

A gente como articulador, a gente articula na Cidade de Deus, porque a gente conhece a Cidade de DEUS, a gente sabe onde está os jovens, onde está o público-alvo do Programa. O público-alvo do Programa são jovens de 15 a 29 anos, que são divididos em duas partes: os que são de conselheiros e os que são de tutor. Conselheiros são os jovens que já pensam alguma coisa, já têm um objetivo traçado. E os de tutoria são os

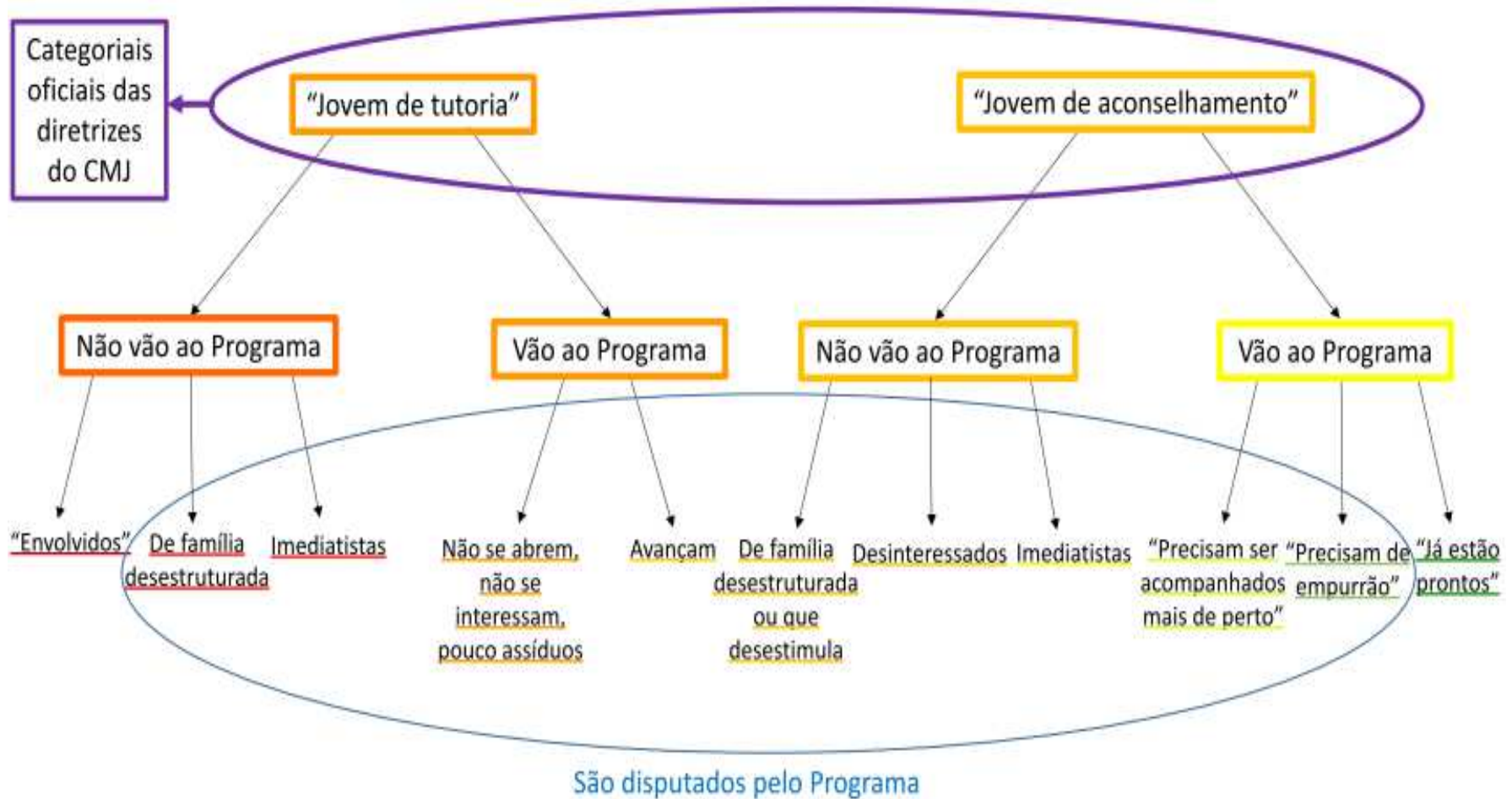
jovens que estão mais em vulnerabilidade. Então, por a gente ser, assim, do local, a gente conhece bem isso, a gente sabe onde encontrar esses dois campos; então, a gente está sempre articulando isso, a gente está [...], buscando esses jovens, a gente está articulando bem isso e apresentando o Programa (André, articulador do CMJ, maio de 2016).

Quem explica, de modo simples, a diferença entre os dois perfis estabelecidos nas diretrizes do Caminho Melhor Jovem é André, um articulador do Programa, que esclarece também o que isso significa na prática: eles buscavam esses jovens e, por conhecerem o território, sabiam onde encontrar aqueles mais *vulneráveis* e aqueles “que já pensam alguma coisa”. A fala de André evidencia como todo o CMJ estava estruturado a partir de classificações estabelecidas, que perpassavam e orientavam as práticas não só dos articuladores, mas de toda a equipe, principalmente as das técnicas.

Uma das bases do modo de operação e da concepção do CMJ eram os dois perfis nos quais os jovens atendidos pelo Programa deviam ser enquadrados. O primeiro era aquele dos “*jovens de tutoria*”, considerados em situação de maior vulnerabilidade social, com problemas familiares, uso de drogas, envolvimento com atividades ligadas ao crime (por exemplo, jovens egressos do sistema sócio-educativo, cumprindo medida sócio-educativa e jovens que já tiveram algum envolvimento com o tráfico de drogas), mães ou gestantes. Esses jovens eram atendidos por tutores, invariavelmente psicólogos ou assistentes sociais, com acompanhamento semanal. O segundo perfil eram os “*jovens de aconselhamento*”, aqueles que “só precisavam de um empurrãozinho”, que já tinham um plano para o futuro. Esses jovens eram atendidos quinzenalmente pelos conselheiros, que eram assistentes sociais, pedagogos ou psicólogos.⁷⁴

74 Já destaquei no primeiro capítulo como as divisões territoriais se materializavam no CRJ pela presença majoritária de jovens residentes nas áreas mais “centrais” da CDD. Articuladores e técnicas eram unânimes em dizer como essas diferenças territoriais estavam relacionadas aos perfis previstos pelo Programa. André, um dos articuladores, assim exemplificou: “Por exemplo, a gente no 14, é uma praça assim, como eu vou dizer? Você não vê muito jovem vulnerável, nessa Rua Moisés, nessa rua da feira de quarta-feira, nessa rua você quase não vê jovem assim, o jovem ali já tem um objetivo traçado; logicamente pode participar do Programa, a gente vai inscrever no Programa, a gente vai buscar ele. Mas aquela rua é, assim, se a gente precisar de um perfil de tutoria, a gente não pode ir ali, porque não tem”. André descreveu como as divisões da Cidade de Deus eram mobilizadas como estratégia para encontrar jovens de cada um dos dois perfis do Programa. Havia lugares onde era mais fácil encontrar o perfil de tutoria, que chamavam de *mais vulnerável*, e havia lugares onde era mais difícil encontrar esse perfil, como era o caso da Quadra 14, a região da Cidade de Deus próxima ao Prédio do CRJ.

Síntese das classificações produzidas pelas técnicas do CMJ acerca dos *juvens vulneráveis*



Com efeito, diferente dos policiais-professores, que traçavam perfis de jovens, apoiados, sobretudo, na experiência que tinham como policiais e como professores, os perfis construídos pelas técnicas sobre os *jovens vulneráveis* tinham como primeira referência a diretriz do Programa, que estabelecia que os jovens deviam ser separados entre os de tutoria e os de aconselhamento. As técnicas operavam e respondiam a essa diretriz, entretanto, suas classificações para os jovens iam além dela, em dois sentidos. Em primeiro lugar, sobretudo ao longo das entrevistas, foi possível notar que, mesmo sem abandonar a classificação oficial do Programa, elas operavam classificações mais finas, produzindo subclassificações a partir da prática, as quais revelavam como elas enxergavam e consideravam nuances internas aos dois perfis oficiais. Um segundo movimento estava relacionado a uma flexibilização dos critérios para essa classificação oficial do Programa, por considerarem que alguns casos, mesmo não atendendo os critérios para serem enquadrados em tutoria, por exemplo, deveriam sê-lo. Antes de me dedicar às categorias apresentadas no espectro, dedicarei algumas palavras sobre a flexibilização operada pelas técnicas em relação às duas categorias oficiais do Programa, uma vez que esse processo não fica evidente no esquema que apresento.

As técnicas do CMJ diziam sempre que a equipe da CDD era “meio rebelde e questionadora”, o que fazia com que problematizassem os critérios e os limites dos dois perfis estabelecidos pela diretriz do Programa e que afetavam direta e decisivamente o trabalho que faziam. Na impossibilidade de mudar a diretriz e na recusa da coordenação geral de incorporar as observações, demandas e sugestões das técnicas - que estavam “na ponta” e, por isso, conheciam melhor a realidade e os limites do Programa na prática -, elas operavam flexibilizando as diretrizes. Isso significa, sobretudo, flexibilizar os critérios estabelecidos para classificar um jovem como de tutoria ou de aconselhamento, além de alguns procedimentos estabelecidos para cada um desses perfis. A explicação de Laura sobre a principal diretriz de trabalho do Programa foi marcada pelas observações de que a prática não seguia estritamente o que estava previsto:

O Programa tem um perfil de atendimento prioritário, que são os tutores que atendem. Perfil prioritário, a gente entende que seriam os casos com mais alto grau de vulnerabilidade. E aí, o Programa tem a sua leitura do que seria essa vulnerabilidade. E esse perfil prioritário. [...] Que seria jovens grávidas, fora da escola, seria egressos do sistema penal, aí tanto os meninos cumprindo medida mesmo [...]. Que mais? [tentando

recordar] egressos, jovens grávidas, fora de tudo - fora da escola, não trabalha, não estuda [...] Egressos ou ingressos no tráfico, têm esse perfil principalmente. [...] Isso é o que diz a diretriz do Programa. E aí, o que que é a realidade, quem está “na ponta” vivencia? A gente avalia muito caso a caso. E a gente, com três anos de trabalho, já expandiu este atendimento de tutoria para outras questões que a gente avalia que talvez se beneficiassem. Porque o atendimento de tutoria, ele é semanal e o atendimento de aconselhamento, ele é quinzenal. Então, a gente acha que mais pertinho, esses jovens a gente podendo acompanhar... O que diferenciaria de verdade tutoria, além do perfil de jovens a ser atendido, seria esse tempo do atendimento, que um atende semanal [tutoria] e outro quinzenal [aconselhamento]. Então a gente acha que esses perfis seriam melhor beneficiados se tivessem acompanhamento mais próximo. Então, a gente ampliou de alguma maneira aqui [na Cidade de Deus]. A gente vê outras coisas. A gente vê muito... Eu, por ser psicóloga, acabo recebendo muito quando agente vê que o jovem tem algum comprometimento mental, então a gente já lê esse jovem como um jovem de tutoria; uma questão cognitiva mesmo... A gente acha que é um jovem que precisa de mais cuidado, precisa ser mais visto. Então, a gente inclui na tutoria. No trabalho, no dia-a-dia já fez com que a gente pudesse ampliar mais isso. Não é o que a diretriz do Programa diz. (Laura, técnica do CMJ, junho de 2016)

Laura explica como, em alguns casos, era preciso dilatar o perfil prioritário e mais vulnerável previsto pelo Programa, pois havia casos considerados pouco vulneráveis pela diretriz, mas que requeriam uma atenção e um acompanhamento mais sistemático. Para ela e outras técnicas, a prática e a experiência permitiam ir além da diretriz para realizar um trabalho melhor: “E a gente, com três anos de trabalho, já expandiu este atendimento de tutoria para outras questões que a gente avalia que talvez [o jovem] se beneficiasse”.

Outra dimensão relacionada ao modo como essas duas categorias oficiais são operadas na prática tem relação com o encaminhamento para cada profissional. O Programa prevê a separação entre tutoria e aconselhamento, mas, na prática, a equipe procura encaminhar os jovens para tutoras ou conselheiras específicas. Um exemplo é o de procurar encaminhar para as pedagogas os casos relacionados a questões de aprendizagem e escolares. Casos de comprometimento psicológico são encaminhados para as psicólogas.

Realmente são muitos jovens diferentes, assim como muitos profissionais aqui diferentes [...] E vai de acordo, a gente sempre passa de acordo com o perfil de cada jovem, com o conselheiro também, a gente procura colocar o perfil do jovem de acordo com o perfil do conselheiro ou da tutora. Como uma tutora, ela é uma tutora, mas ela trabalha mais com jovens que vieram do DEGASE, que tem jovem egresso [do sistema prisional], porque eu acho que demanda mais da psicologia. E tem a outra

tutora também que é uma assistente social [...], excelente também e tem todo um cuidado para falar com aquele jovem. (Joana, técnica do CMJ, abril de 2016)

Temos, então, uma dinâmica em que as duas categorias classificatórias da diretriz norteavam todo o cotidiano do Programa, embora a prática dessas profissionais não se reduzisse a elas, ao contrário, significa que parem dela, mas a expandem e flexibilizam para que o trabalho seja melhor realizado.

Entretanto, a flexibilização não é o único desdobramento dessas categorias oficiais na e pela prática das técnicas. Além do alargamento dos critérios estabelecidos para enquadrar um jovem em cada uma delas, as técnicas operavam outras classificações. Eram classificações mais complexas, com mais nuances, que também partiam das duas categorias para estabelecer perfis mais precisos. Assim como quando operavam a flexibilização, as técnicas estão dizendo todo o tempo, com essas subcategorias, que a realidade era muito mais complexa que o *papel*. E a diretriz ficava aquém não só da diversidade de jovens que elas atendiam no Programa, mas, sobretudo, dos perfis de *jovens vulneráveis* em geral. Ou seja, tratava-se de um transbordamento da diretriz para a forma como as técnicas olhavam os jovens em geral. Por exemplo, quando elas falavam que um jovem tinha “perfil de tutoria”, elas não estavam se referindo, necessariamente, a um jovem que era atendido pelo Programa, podiam estar falando de um jovem que foi ao Programa e não ficou, que morava em uma localidade “mais problemática” ou até mesmo de um caso abstrato que se enquadraria nesse perfil mais *vulnerável*.

Derivadas de e contidas em cada uma das duas grandes categorias norteadoras, estavam duas categorias que, apesar de não serem oficiais, também estavam fortemente relacionadas ao desenho do Programa: os *jovens que vão* e os *jovens que não vão* ao CMJ. Assim, temos, entre os jovens com “*perfil de tutoria*”, aqueles que iam ao Programa e aqueles que não iam, da mesma forma que ocorria com os “*jovens de aconselhamento*”. E, finalmente, dentro desse segundo nível, estavam outras classificações ainda mais específicas. Vamos a elas.

Dentre os “*jovens de tutoria*”, aqueles considerados *mais vulneráveis*, havia os que não iam ao Programa, considerados os casos mais delicados e *vulneráveis*. Essa categoria

reunia jovens “envolvidos” em atividades criminosas, aqueles oriundos de famílias descritas como desestruturadas (com grande número de filhos, com membros envolvidos em atividades criminosas, com pouca escolarização e, em geral, de baixa renda); no caso desses jovens, o fato de a família ser desestruturada podia contribuir para que ele não fosse ao Programa por diferentes razões: falta de estímulo, cobrança para que trabalhassem; desconhecimento da existência dos *projetos* em geral.

Esse perfil *mais vulnerável*, por combinar uma situação de vida mais *desestruturada* e a não participação no Programa era exatamente o que menos ficava no Programa, conforme me relatou Joana:

Porque, na verdade, eu penso assim: os que são vulneráveis ou têm alguém que seja vulnerável, eles não ficam aqui muito tempo, eu tenho percebido isso. [...] Não voltam, porque eles têm medo de achar que nós vamos entregar eles, vamos dizer no conselho tutelar porque são pequenos, são da menor idade. Eu tive uma jovem que o marido dela era envolvido, mas eu acho que ela se assustou um pouco, entendeu? [...] E várias vezes eu deixei bem claro para ela que aqui todas as perguntas que a gente faz fica com a gente, com o Caminho Melhor Jovem, não tem ninguém de outra instância que vai vir aqui e olhar “deixa eu ver esse jovem, está envolvido?”, nada a ver. Mas é aquela situação, eu fico avaliando isso, é uma situação que para elas, mães, 16 anos, já bem envolvida, com filho e tudo dessas pessoas, eles têm uma cabeça, eles não pensam numa coisa ampla, no macro, eles pensam que é aquilo, botam na cabeça que é aquilo e aí ninguém tira. Às vezes eles cismam “não, vai me entregar para a polícia. Lá tem muito policial”, porque todo mundo sabe que são os policiais que dão aula aqui para as crianças, então já pensa que é alguma coisa que nós vamos passar para eles. Então eu acho, não sei, eu acho que ocorre isso dentro da cabeça deles. Tanto que muitas não voltam e às vezes não tem nada a ver [...] Até porque, eu acho que as mulheres, a gente quando é mãe, a gente batalha pelo nosso filho, a gente quer fazer uma transformação na vida. Quando é uma menina, de 16, 15 anos, que tem um marido que seja, para ela no momento é confortável, devido à facilidade financeira, mas depois chega num ponto que ela mesma vai se cansar de que “será que essa minha vida é a vida que eu quero para mim?” Então a gente busca orientar nesse sentido, “vamos botar sua vida para frente, vamos fazer você seguir um caminho bacana”, porque até o parceiro, com o tempo, ele começa a ver a transformação. E serve de exemplo, né? [...]. Mas, no fim, muitas das vezes elas não voltam, muitas das vezes elas não voltam. Eu acho que é mais por medo mesmo. (Joana, técnica do CMJ, abril de 2016)

O medo era uma das principais explicações das técnicas para a ausência desses jovens *envolvidos* direta ou indiretamente com o crime. Já chamei a atenção, no primeiro capítulo, para a dificuldade dos agentes que estão “na ponta” em problematizar a razão pela qual

certos jovens ou certos perfis de jovens não vão ao Programa ou vão muito pouco. Não estou sugerindo que o medo de ser “pego” não exista, sobretudo em se tratando de um Programa que funciona no mesmo prédio em que policiais dão cursos. Entretanto, a explicação da ausência dos perfis mais vulneráveis pelo *medo*, por estarem envolvidos ignora o fato de que os *projetos*, em geral, operam orientados por pressupostos e tipos ideais de posturas, comportamentos, vestimentas e família, valorizados e “perseguidos” como modelos a serem alcançados por todos. Aqueles que têm um perfil *mais vulnerável* são assim considerados exatamente porque têm vidas, relações e famílias consideradas problemáticas, ou seja, muito diferentes do modelo ideal.

Caminhando um pouco mais para a direita do espectro, temos os “*jovens de tutoria*” que *vão ao Programa*. Dentre eles, havia aqueles que não se engajavam e com os quais as técnicas tinham dificuldades para alcançar os objetivos e criar vínculo. Eram também esses jovens que não frequentavam os Programas com a assiduidade esperada, não compareciam aos encaminhamentos para cursos e empregos e se mostravam todo o tempo impacientes com o Programa. Um segundo perfil dos jovens desse grupo era composto por aqueles que “*avançavam*”; nas falas das técnicas, um dos perfis mais celebrados, pois se tratava de jovens que se encontravam em condições de *vulnerabilidade*, mas que conseguiram ser acessados pelo Programa, que promove oportunidades melhores na vida desses jovens:

Tem muitos jovens que eu vejo com elas [as tutoras] que já melhoraram bastante. E a gente mesmo sente isso quando depara com um jovem. Porque, primeiramente, ele passa pela conselheira para depois ele ir para a tutoria, quando o conselheiro sente que esse jovem é mais para tutoria, a gente já demanda para tutoria, já transfere esse jovem para tutoria (Laura, técnica do CMJ, junho de 2016)

Os relatos sobre as “*experiências bacanas*”, “*os casos mais difíceis que tiveram muitos avanços*” eram sempre mencionados pelas técnicas, sobretudo depois de longas narrativas sobre os problemas e as dificuldades cotidianas, sobre os jovens que não acessavam o Programa, aqueles que iniciavam os atendimentos e não prosseguiam, aqueles que tinham potencial, mas o Programa não conseguia ajudar. Se os jovens de perfil de tutoria eram os que mais desafiavam o Programa e as técnicas, eram os que menos iam e também os que menos permaneciam no Programa; eram também os que despertavam os melhores sentimentos de vitória e realização quando “*tinham sucesso*”. As falas sobre esses jovens

mais vulneráveis com os quais o Programa conseguiu contribuir para que melhorassem apareciam como um alento e como exemplo de casos a se apegar para seguir em frente.

Deslocando pelo espectro em direção aos perfis considerados menos problemáticos, vamos ter os “*jovens de aconselhamento*”, vistos como os que não tiveram e não tinham muitas oportunidades (como acontece com os jovens de *comunidade* em geral), mas, apesar disso, não se encontravam em situação de *maior vulnerabilidade*. Esses jovens eram descritos como os que estão mais “distantes” das atividades ligadas ao crime, geralmente com famílias mais *estruturadas*, eram jovens que pensavam, minimamente, sobre o futuro ou até que “já estão prontos”.

Dentre os “*jovens de aconselhamento*”, o perfil que mais preocupava era daqueles que não iam ao Programa, subdivididos entre *família desestruturada*, *desinteressados* e *imediatistas*. As técnicas relatavam, com certa tristeza, os casos de jovens que foram a alguns atendimentos e desistiram, mesmo tendo um grande potencial. Nesses casos, as principais explicações e classificações eram a preguiça ou desinteresse e o imediatismo. Uma das técnicas relatou a história de uma menina que desenhava muito bem e queria ser estilista, mas que não conseguia compreender que, para realizar esse sonho, era preciso estudar e se aperfeiçoar, que não adiantava querer trabalhar e ganhar dinheiro. A técnica dizia, com certa angústia, como a jovem era muito imediatista, como os jovens em geral, e que, por isso, não tinha paciência para seguir estudando e desenvolvendo o seu potencial. A menina não permaneceu no Programa e abandonou o Plano de Autonomia traçado junto com a conselheira. Juntamente com o *desinteresse*, o imediatismo era uma das principais explicações que as técnicas davam para o abandono ou não interesse pelo Programa.

Neste ponto, é interessante observar que as categorias *família desestruturada* e *imediatistas* estavam presentes tanto entre os jovens de tutoria como entre os “*jovens de aconselhamento*”, mas sempre se referindo aos jovens que não iam ao Programa. Aqui, mais uma vez, é o perfil do jovem e de sua família que explicaria o fato de o jovem não estar no Programa - *família desestruturada*, que não incentiva e apoia, e falta de paciência para traçar um plano e segui-lo. Não se trata das características e formatos do Programa, que atraíam ou afastavam certos jovens, com certas histórias, certos modos de vida, certos

projetos de futuro, tratava-se de sujeitos ou famílias que não compreendiam a proposta do Programa e o quanto poderiam se beneficiar dele.

Atentemos para os “*jovens de aconselhamento*” que iam ao Programa, os que inspiravam menos preocupações, na visão das técnicas. Se não havia uma grande preocupação de que esses jovens “se perdessem” na “vida do crime”, também não havia a certeza de que conseguiriam traçar projetos de futuro ou, mesmo que o fizessem, que conseguiriam realizar esses planos, seja por falta de oportunidades, de conhecimento ou de acesso. Estamos tratando aqui daqueles que “precisam ser acompanhados mais de perto” e dos que “precisam de um empurrão”. Os primeiros seriam aqueles que estavam perdidos, não sabiam o que fazer, queriam um vida melhor, mas não sabiam o que precisamente era isso e como viabilizar esse desejo. Alguns, por exemplo, sonhavam em fazer faculdade, mas ainda não tinham concluído o ensino médio e não sabiam a qual escola ir para realizar a matrícula e voltar a estudar. Outros eram aqueles que diziam que queriam trabalhar ou queriam ingressar no Programa Jovem Aprendiz para terem um dinheiro, mas não pensavam em se organizar a médio e longo prazo. Para esses, o acompanhamento mais de perto se justificava pela percepção das técnicas de que eles tinham chances de desistir de seus projetos e dos atendimentos. O esforço, portanto, era manter esses jovens vinculados ao Programa e seguindo os planos traçados. O outro perfil, “precisam de um empurrão”, era referente àqueles jovens que já tinham seus desejos mais definidos e planos minimamente estruturados, mas não sabiam como viabilizá-los ou encontravam muitas dificuldades para tal. Eram jovens que sofriam com a “falta de oportunidade”, que sabiam o curso de graduação que queriam fazer, mas não conseguiam obter a nota necessária no ENEM e, ao mesmo tempo, não sabiam onde buscar cursos preparatórios. Para esses jovens, o maior esforço das técnicas era encontrar parceiros aos quais eles pudessem ser encaminhados.

Por último, no extremo da zona verde da classificação, estavam os jovens que “já estão prontos”, aqueles que não requeriam muitas ações das técnicas. As técnicas narraram casos de jovens que já chegaram “prontos” no Programa ou que ficaram “prontos”, ou seja, cumpriram todo o Plano de Autonomia, mas escolheram permanecer, tendo como principal razão a possibilidade de ter uma pessoa com quem conversar, não necessariamente para pedir encaminhamentos e direcionamentos. O relato empolgado de Joana fala sobre isso:

Aqui é um lugar que tem muitos que vêm focados, que você fica entusiasmadíssima, “vamos levar esse menino para nossa casa”. E que dentro de casa a mãe não está vendo isso, não vê esse filho com outro olhar. [Por]que às vezes a mãe não tem nem tempo, porque muitas saem para trabalhar, chega à noite, não tem esse tempo para o filho. [...] Tem também o jovem, assim, ele distorce de todo o restante da família, dos irmãos e da mãe, ele tem outra visão de vida, visão de objetivo, enquanto, por outro lado, os irmãos já têm um outro objetivo, só pensa só no tiro que tá dando, entendeu? E ele já é, ele não concorda... E aí você vai vendo.(Joana, técnica do CMJ, abril de 2016)

A fala de Joana se refere um grupo de jovens que frequentavam o Programa e que não eram considerados muito *vulneráveis*, aqueles considerados “prontos”, aqueles que “se quer levar para a casa”, “que tem a cabeça no lugar”. Os casos mais destacados e celebrados eram aqueles de jovens que tinham um projeto de futuro, uma objetividade, a despeito da falta de apoio familiar ou até mesmo de exemplos negativos, de familiares envolvidos em atividades criminosas. Joana traz também o exemplo de um jovem que atendia:

Porque são muitos que são qualificados, você vê muitos jovens que trabalham pra caramba, que estudam à beça, que correm, aqui mesmo dentro da Cidade de Deus. Tem muitos aqui maravilhosos, muitos, muitos, muitos. Eu tenho um jovem aqui que eu estava esperando ele completar 17 anos para ele entrar no curso de auxiliar administrativo, agora ele já está; aí tem outras jovens que estão no mesmo curso que ele que falam que ele é uma sumidade em sala de aula. Então você já percebe que é assim, a conversa que ele tem com você é uma conversa adulta, como se fosse um menino que já estivesse fazendo faculdade. Impressionante, e é de família pobre e é de *comunidade*, mas é diferente. Aí, para as outras pessoas, que também são atendidas, que estão na mesma sala que ele, acham ele fora de série “pô legal, bacana!”, eu falo “tá vendo como é bacana esse tipo de coisa, você está envolvida com pessoas com cabeça bacana, com um nível bacana. Aquelas que não estão te trazendo nada, você deleta aquilo, não é deletar ‘não vou falar com ele’, nada disso! É simplesmente, ‘a minha vida eu tenho foco, eu tenho objetivo, eu quero crescer’”.(Joana, técnica do CMJ, abril de 2016)

Aqui, mais uma vez, a exemplaridade aparece como um mecanismo por meio do qual se procura estimular outros jovens que não tenham o perfil considerado “pronto”. A força do exemplo reside, exatamente, no fato de ele “ser de *comunidade*”, mas, a despeito disso, ter uma “cabeça bacana”. É interessante notar que, no próprio desenho institucional do Programa, estava prevista a incorporação desses jovens “prontos” como articuladores.

Todos os articuladores definiram o seu trabalho no Programa como “a ponte entre os jovens e a comunidade”, facilitada pelo fato de eles conhecerem a comunidade, as diferenças territoriais e terem, supostamente, uma melhor capacidade para se comunicar por também serem jovens. Entretanto, como já discuti no capítulo 2, o valor dos articuladores residia, ainda, no fato de serem exemplo de jovens bem sucedidos, que deram certo ao serem atendidos pelo Programa. Eles eram mais que divulgadores e mediadores, eles eram exemplos que apresentavam a si mesmos como prova daquilo que o Programa pode fazer pelo jovem. Os articuladores figuravam, portanto, como sujeitos ideais desses jovens que “já estão prontos”, seja porque já chegaram “prontos” ou porque se tornaram “prontos” ao passarem pelo Programa.

Por se tratar de classificações calcadas e construídas na experiência, no contato direto e no conhecimento da realidade, os perfis e categorias elencados por técnicas e policiais-professores não são fixos ou estáticos; ao contrário, eles são constantemente “ajustados” e “flexibilizados”. Um jovem pode ter comportamentos, histórico e “elementos” (familiar, escolar, envolvimento com drogas etc.) que os policiais-professores definiam como de um jovem que “anda com vagabundo”. Entretanto, esse pode ser um jovem que, apesar de eventualmente andar com vagabundo - que pode ser um amigo de infância, um irmão ou primo, por exemplo -, ser considerado como tendo grande potencial. Os policiais me diziam de alunos que eles definiam como sendo boas pessoas, mas que, em algum momento, foram seduzidos pelo poder e pelo dinheiro fácil que, segundo eles, o crime oferecia. Nesses casos, os jovens continuavam frequentando o curso e o policial que era seu professor fazia de tudo para “trazê-lo de volta”, para fazê-lo desistir da vida no crime. Das técnicas, ouvi alguns casos de meninos descritos como “focados”, “prontos”, mas que inspiravam atenção porque pareciam não ter uma personalidade muito forte e, por isso, poderiam ser influenciados negativamente. Nesses casos, apesar de frequentarem um projeto e conhecerem o caminho a ser feito para alcançar um objetivo, a proximidade e, mais importante, o vínculo com familiares próximos envolvidos em atividades ligadas ao crime (em geral, pais ou irmãos) fazia com que as técnicas dispensassem mais atenção a esses jovens.

As técnicas, mas principalmente os policiais-professores, sempre diziam frases como “eu conheço a história desse menino”, “ele está perdido, mas não é má pessoa”. Acredito que a menor recorrência de falas dessa natureza entre as técnicas se deve às características do Caminho Melhor Jovem e também do perfil de suas profissionais. O fato de o Programa ter diretrizes mais bem definidas, metas a serem alcançadas baseadas nesses perfis (número de “*jovens de aconselhamento*”, número de “*jovens de tutoria*” etc.) e formas padronizadas de registro dos atendimentos (Planos de Autonomia do Jovem e SAIJ) fazia com que as técnicas operassem a partir de um quadro um pouco mais rígido com o qual tinham que lidar e responder. Outra característica a ser mencionada é que as técnicas eram profissionais do *social*, ou seja, eram formadas e, muitas delas, experientes e treinadas para realizar esse trabalho junto a populações pobres. Em outras palavras, elas conheciam discussões teóricas e debates específicos desse campo profissional, ao passo que os policiais não tinham formação para dar aula ou para atuar em *projetos sociais*; eram apenas policiais com alguma habilidade ou conhecimento (inglês, artes marciais, música, dança etc.). Essa maior “profissionalização” das técnicas em comparação com os policiais-professores deixava transparecer um pequeno paradoxo, que consistia em maior afeto e existência de relações pessoais entre os policiais-professores e alunos, embora mobilizassem, de modo recorrente e intenso, a repressão (física ou simbólica).

O fato é que as classificações eram formas de tornar legível a realidade complexa e caótica sobre a qual técnicas e policiais-professores deviam intervir, mas elas não eram imutáveis, com categorias e critérios rígidos. As classificações, baseadas em regularidades e recorrências, eram suporte para o trabalho cotidiano e não diretrizes a engessar a prática. Traçar perfis, classificar os jovens e simplificar a realidade, ao mesmo tempo que pode ser colocado em suspenso, deixa entrever, exatamente, uma dinâmica em que a experiência, o contato mais próximo, o vínculo e o *felling* são os principais norteadores do trabalho direto com os jovens. Havia recorrências identificadas, perfis traçados e ações aplicáveis a cada perfil, mas isso poderia sempre ser colocado em suspensão para que prevalecesse uma avaliação mais precisa, mais afetiva e menos objetificada.

É nesse sentido que chamo a atenção para a ideia de que tornar legível uma realidade em um dado quadro de pressupostos, fazer emergir um território ou uma população codificada para leitura nesse quadro é, inegavelmente, uma forma de tentar administrá-la melhor,

intervir de forma mais eficiente e controlá-la melhor, para, assim, produzir ordem. Todavia, quando estamos olhando para “a ponta” desse esforço estatal, fica evidente que não se trata de um cálculo frio e instrumental, como sugere Scott (1998) acerca das intenções do estado ao produzir *legibilidade*. Ao contrário, o argumento desta tese vai exatamente no sentido oposto, o de mostrar que a forma como técnicas e policiais-professores veem, classificam, interagem e intervêm junto aos jovens é fortemente perpassada pelo que vivenciam, pelas pressões que sofrem, pelas expectativas com as quais lidam, por fatores circunstanciais, pelas relações, pelos engajamentos e pelos afetos. Nesse modo de olhar para as *legibilidades* produzidas “na ponta” da implementação, a intervenção desses agentes não pode ser reduzida à *gestão da população*, tal como descreve Michel Foucault (2008a; 2008b) e toda uma literatura que dialoga com ele (ROSE, 1997; ROSE; O’MALLEY; VALVERDE, 2006; BURCHELL; GORDON; MILLER, 1991; DREYFUS; RABINOW, 1983; DONZELOT, 1994; CASTEL, 1998; RIZEK, 2012), embora a gestão e a administração de populações e territórios possam ser (e sejam) efeitos dessas práticas “na ponta”. O que técnicas e policiais-professores **tentavam** fazer era mudar a vida dos jovens para impedir que entrassem para o crime, oferecer mais oportunidades, combater a pobreza, prevenir a violência. E, ao tentar fazer isso, produziam gestão, reproduziam modo de governo, mas também produziam relações, afetos, engajamentos e conflitos.

Compreender e “organizar” mentalmente o mundo se tornava, assim, um imperativo, não só para que esses agentes estatais intervissem junto aos *vulneráveis*, mas também para que conseguissem interagir e se relacionar com os sujeitos nos encontros e situações mais ordinários e cotidianos. Um esforço no sentido do que Simmel (2006) descreveu como criar categorias e modelos analíticos para ordenar e interpretar a realidade. Abstrações que são simplificações do real, recursos de ação e interação social, os quais nos permitem compreender melhor a complexidade e o caos que é a realidade social. Se essa organização passava por uma simplificação do mundo em categorias e perfis, quando olhamos mais de perto, vemos que não se tratava de esvaziamento; ao contrário, tratava-se de muita substância, na medida em que tratava-se de relações. Cada posição na linha classificatória com que operavam era, na verdade, um (ou mais de um) jovem real que se “combateu” na rua, que eles viram “andando com vagabundo” depois que abandonou o curso, que encontraram na rua ajudando em uma mudança para ganhar algum dinheiro, que lhes

contou a história de abusos e abandonos na família, que conseguiu um emprego, que ganhou uma medalha na competição internacional, que terminou a faculdade e agora ajuda a família que passou fome quando ele era pequeno; que engravidou de um traficante e que agora estava perdida, que tinha muito potencial, mas não frequentava mais o *projeto*. Trata-se de jovens reais, com os quais se relacionavam, pelos quais torciam, os quais faziam com que se sentissem importantes, realizados e, muitas vezes, impotentes na missão que tinham tomado para si. Classificar é, portanto, simplificar, produzir uma abstração, mas se poderia dizer que é uma abstração concreta, que tem muita substância, que não é vazia de experiências, de relações e de histórias; muito pelo contrário.

A zona intermediária de disputa

Ainda que haja semelhanças entre os perfis das *zonas* dos dois espectros, é importante notar que não se trata dos mesmos jovens ou dos mesmos perfis quando falamos das *zonas* mais intermediárias ou daquelas nos extremos. Um jovem, por exemplo, considerado “de projeto” pelos policiais-professores poderia ser considerado como de *família desestruturada* pelas técnicas e, por isso, requerer mais atenção. Com efeito, os conteúdos das classificações têm a ver com as especificidades de cada um dos Programas (diretrizes e metas a serem cumpridas, perfil e formação dos profissionais, *ethos* profissional, objetivos do Programa etc.). Entretanto, há uma recorrência no que tange à *zona* intermediária.

Indiquei nos dois esquemas, com um círculo azul, o que chamo aqui de *zona intermediária*. Observando os dois espectros, nota-se que não há uma correspondência direta entre as categorias englobadas nesses círculos. Mas esses perfis intermediários perfazem um grupo considerado efetivamente passível de se beneficiar daquilo que os Programas têm para oferecer. Esses são os perfis dos jovens que ainda podem ser disputados e salvos do crime, como me diziam técnicas e policiais-professores, ou seja, jovens que ensejam certa preocupação, mas que ainda não estão “perdidos”. São os *jovens vulneráveis* ainda disputáveis. Evidentemente, nem todos aqueles considerados disputáveis frequentam os Programas, entretanto, eles são considerados potenciais frequentadores e beneficiários. Trata-se, portanto, de jovens considerados *vulneráveis* que são ou podem ser alcançados pelos *projetos sociais* e, numa perspectiva mais geral, podem ser alcançados por essa gestão via *social*.

Entretanto, embora guarde essa semelhança, a faixa que abriga os jovens que estão em disputa, que podem ser “salvos” pelos *projetos* tem suas especificidades dependendo dos agentes. Entre as técnicas, os jovens que podem ser alcançados via *social* perfazem um grupo muito mais abrangente do que o mesmo grupo definido pelos policiais. Mais uma vez, o *ethos* profissional dos dois grupos comparece. As técnicas, formadas nas áreas de ciências humanas e com experiência no *social*, consideram que somente os casos muito extremos não seriam alcançados pelo *social*. Por seu turno, os policiais-professores, que devem desempenhar um duplo papel de repressão e prevenção, consideram uma *zona* mais reduzida dos perfis passíveis de atuação *social* e, conseqüentemente, uma zona mais estendida de perfis passíveis de repressão. Para os policiais-professores, repressão e prevenção via *social* são partes da mesma disputa, da mesma guerra contra o crime e a violência.

Nesse sentido, é imprescindível considerar que os policiais-professores olham para os jovens de *comunidade* considerados *vulneráveis* muito informados pela vinculação e formação que têm na Polícia Militar. Poderíamos dizer que os policiais são muito mais “exigentes” em suas classificações, no sentido de que associam mais elementos com a possibilidade de envolvimento com o crime. O fato de terem como função principal garantir a ordem e combater a violência - via repressão ou prevenção -, faz com que o estar fora dessa zona intermediária tenha significados muito específicos para os policiais-professores. Entre os perfis mais à extrema esquerda do espectro, para os quais a repressão em níveis mais altos e estados mais “puros” é considerada o meio adequado de intervenção, a *vulnerabilidade* vai desaparecendo e dando lugar à figura do inimigo, daquele a ser combatido. A pobreza, a precariedade, a falta de oportunidade que gerariam a condição de *vulnerabilidade* vão desaparecendo no horizonte para dar lugar ao crime, à maldade pura, à vontade da vida fácil, à inevitabilidade “do sangue”. É nesse sentido que a humanidade também parece ir desaparecendo (DAS, 1999; 2008; BUTLER, 2006). Porque, na guerra com esses, vencer é matar ou, ao menos, prender.

A vulnerabilidade

Quando técnicas diziam que certos perfis inspiravam mais preocupação e, por isso, atenção, elas estavam se referindo claramente ao nível do risco de o jovem se envolver em atividades criminosas. Os chamados *mais vulneráveis* eram aqueles que, por razões diversas e combinadas, tinham mais chances de “se perderem” e irem para a “vida do crime”. Essa era a mesma visão dos policiais-professores: quanto *mais vulneráveis*, mais propensos a serem seduzidos pelo “crime”. A *vulnerabilidade*, nas falas e na prática desses agentes tem a ver com uma condição de risco, de limiar, de propensão ao engajamento em atividades criminosas e/ou violentas, as chamadas “coisas erradas”.

Sem perder de vista as especificidades, é possível afirmar que o pressuposto de técnicas e policiais-professores é que todos os jovens de *comunidade* eram *vulneráveis*, em diferentes níveis, mais ou menos preocupantes, mais ou menos passíveis de intervenção. E, por estarem nessa condição, estariam em uma posição frágil, de risco; na visão de alguns, propensos a não seguir uma vida “certa”, tal como também identificou Lia Rocha (2014) a respeito do repertório dos projetos sociais. Por isso não se trata apenas de classificar os jovens atendidos, mas todos os jovens da *comunidade*, porque conhecem e sabem o que um nível de vulnerabilidade elevado pode acarretar - uma vida no crime. Assim, entender quem é mais ou menos *vulnerável* é uma forma de intervir melhor, o que significa prevenir melhor a violência. Portanto, o pressuposto da associação entre pobreza e violência está materializado na *vulnerabilidade*, que complexifica um pouco mais essa relação, ao abranger outros elementos além da renda (a família, o local de moradia, as relações etc.), como fica evidente nas classificações de técnicas e policiais-professores.

Aqui, é interessante observar como o movimento em relação à pobreza, que ocorre em um nível internacional, tendo origem, principalmente, nas agendas da ONU e do Banco Mundial, reverbera na prática desses agentes “na ponta”. A virada na forma de pensar a pobreza a partir das vulnerabilidades, para além da renda, como propôs Amartya Sen (2000), transborda para a prática, não necessariamente com os mesmos conteúdos, mas claramente com a mesma forma de olhar, explicar e intervir na pobreza. Trata-se de mensurar as vulnerabilidades, de olhar para os fatores que levaram àquela situação de *maior vulnerabilidade*, para, assim, lidar melhor com ela.

Com efeito, a *vulnerabilidade* se refere a uma diversidade de situações: privação e carência material e financeira; relações familiares deterioradas, chamadas *desestruturadas*;

envolvimento, direto ou de familiares, em atividades ligadas ao crime; um problema cognitivo. Mas é somente uma convivência continuada e uma experiência próxima da realidade *vulnerável* que, segundo técnicas e policiais-professores, permitiria compreender as especificidades de toda essa diversidade e complexidade. Os planos, as diretrizes e as grandes representações não dariam conta disso, como é o caso do CMJ: o Programa previa dois perfis de jovens, não considerando todos *vulneráveis* do mesmo jeito. Todavia, como indicaram as técnicas, isso não era suficiente porque os critérios para cada uma das duas categorias estavam equivocados, além de essas duas categorias serem insuficientes para operar na complexidade existente. Era esse “estar lá” que permitia, na visão dos agentes, entender os cruzamentos e combinações entre multiplicidades de sujeitos, de famílias, de dinâmicas e de territórios dentro da Cidade de Deus - e o que eles produziam. Jovens que viviam em condições financeiras muito precárias podiam ter famílias consideradas muito estruturadas. Outros, nem tão pobres assim, podiam se envolver em “coisas erradas” porque suas famílias eram *desestrutadas* ou porque viviam em uma área mais *precária* da Cidade de Deus. Alguns podiam viver em áreas precárias e não se envolveram com “coisas erradas”, mesmo tendo uma *família desestruturada*. Outros tinham “tudo para dar errado”, com a *família desestruturada* e envolvida “no crime”, vivendo em áreas muito ruins, mas “escolheram um outro caminho”. Se havia a expectativa de que os perfis “mais vulneráveis” acumulassem e combinassem situação de privação material e financeira, *deseestrutura familiar* e moradia em áreas mais precárias, a prática mostrou que nem sempre era assim. Os jovens que frequentavam o CRJ e o CMJ, em geral, eram os “menos vulneráveis”, mas muitos deles vinham de *famílias desestrutadas* e com condições financeiras muito reduzidas. Na prática, na vivência, é sempre muito mais complexo.

A categoria *vulnerabilidade*, portanto, norteia e organiza a heterogeneidade dos *jovens vulneráveis*. Para os agentes “na ponta”, se, em um nível mais geral, todos os jovens da Cidade de Deus eram considerados *vulneráveis*, um *zoom*, uma mirada mais de perto sobre esses territórios e suas populações torna possível estabelecer graus de *vulnerabilidade*. Essa noção, ao mesmo tempo em que permite reunir e aglutinar os jovens de *comunidade* sob uma mesma categoria, permite classificá-los e distingui-los, exatamente por ser o elemento comum entre todos esses jovens. E mais: ser definido como *vulnerável* faz da classificação um imperativo, como uma necessidade, pois assim, e somente assim, se pode

intervir de modo mais adequado e “enfrentar” a vulnerabilidade e os riscos dela decorrentes.

É assim que podemos perceber que a *vulnerabilidade*, além de ser uma forma de conceber os pobres, está no centro de uma forma de intervir junto a eles fortemente apoiada em uma dinâmica de simplificação/complexificação/simplificação. Em outras palavras, aglutina-se os pobres em uma única categoria para depois decompor, conhecer, esquadrihar essa realidade e, então, classificá-la, produzindo abstrações por meio de perfis e subcategorias. Aqui é possível estabelecer uma conexão dessa dinâmica com o que Foucault (1988; 2000; 2008a) descreveu como tecnologias do poder da biopolítica, que combina a disciplina dos corpos e a regulação das populações. Se a disciplina “tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos” (FOUCAULT, 1988, p. 289), a biopolítica das populações vai se voltar para a multiplicidade dos homens, tendo como alvo a população, que se torna um problema político e científico. O objetivo é operar por meio de mecanismos globais de equilíbrio, mecanismos regulamentadores para controlar e analisar a população e geri-la por intermédio de estimativas demográficas - taxas de natalidade, longevidade, morbidade, casamentos etc. (FOUCAULT, 1988). É o encontro da disciplina e da biopolítica que permite a constituição de tecnologias de poder que tentam controlar e classificar os indivíduos em sua individualidade e como membros de uma população.

Especificamente para pensar a *vulnerabilidade*, utilizo o alerta de Machado da Silva (2008; 2010; 2011) sobre a importância de olharmos para a *violência urbana* como uma representação e não como uma categoria analítica, uma vez que ela é parte constitutiva do problema que pretende descrever. Como fica evidente nas classificações das técnicas e dos policiais-professores, mas também nas linguagens de planos, gestores públicos, agências multilaterais e ONG, a *vulnerabilidade* constitui o próprio fenômeno da pobreza que pretende explicar e, mais que isso, solucionar. À medida que foi se tornando, ao longo das últimas décadas, a categoria por excelência para se entender e atender a pobreza, seus territórios e sujeitos, ela passou a ocupar um lugar central na representação dessa questão. Ou seja, a *vulnerabilidade* é uma categoria historicamente construída, que hoje aglutina uma diversidade de significados, conceitos e conteúdos. Nessa perspectiva, utilizar a

vulnerabilidade como categoria analítica, seria reificar a própria maneira como se tem pensado a pobreza e os pobres nas últimas décadas. Entendê-la como representação nos permite compreender os ordenamentos, as moralidades e as formas de governo produzidos quando nomeamos algo de *vulnerável*, como mostram os espectros. Nessa perspectiva, definir como *vulnerável* é uma forma de produzir realidade, não de compreendê-la.

Tal como sugere Feltran (2014) a respeito da representação da *violência urbana*, a *vulnerabilidade* também coloca em associação e conexão determinados conceitos e fenômenos, fazendo com que se tornem facetas e até sinônimos da própria ideia de *vulnerabilidade*. Se tráfico, drogas ilícitas, favela, periferia e crime são fenômenos que representam e até se confundem com a ideia de *violência urbana*, as ideias associadas à *vulnerabilidade*, que podem se confundir com ela mesma, são as de pobreza, precariedade, sujeira, carência, desestrutura (familiar, sobretudo), confusão/desorganização, falta de oportunidade, falta de cultura, perigo, crime e violência.⁷⁵

É interessante notar que as facetas da vulnerabilidade, os sentidos que ela pode assumir, segundo contextos, situações ou relações, podem remeter tanto a uma condição/estado atual quanto a uma relação de causa e efeito ou efeito da combinação de vários fatores. A *vulnerabilidade* pode ser utilizada para descrever uma condição ou uma situação em que se vive: pouca condição financeira, *família desestruturada*, pobreza, desorganização, sujeira. Mas ela também pode remeter a relações causais, como quando as técnicas descrevem a situação de um jovem e atribuem como causa uma situação de vulnerabilidade anterior (falta de oportunidade, *desestrutura familiar*, falta de cultura).

A *vulnerabilidade* carrega, ainda, outra especificidade, relacionada ao próprio modo como é operada: se realiza, sobretudo, por meio da mensuração, produzindo níveis de vulnerabilidade. Isso tem um papel importante no que se refere à faceta da *vulnerabilidade*

⁷⁵ Essa associação entre a desordem e o perigo é tratada por Mary Douglas em *Pureza e Perigo*, através das relações entre pureza, ordem e perigo, a autora faz uma potente assertiva acerca da desordem, que não deve ser entendida apenas como a ausência de arranjo ou falta de ordem, mas como ameaça à ordem e, por isso, perigo. “Se é verdade que a desordem destrói o arranjo dos elementos, não é menos verdade que lhe fornece os seus materiais. [...] É por isso que aspirando à criação de ordem, não condenamos pura e simplesmente a desordem. Admitimos que esta destrói os arranjos existentes; mas também que tem potencialidades. A desordem é pois, ao mesmo tempo, símbolo de perigo e poder” (p. 115). Nessa perspectiva, fica evidente a relação estabelecida entre a “falta” de tudo e a desordem atribuída aos moradores *de comunidade* e o perigo que eles representam; essa desordem é poder, na medida em que ameaça modelos e projetos.

a ser destacada ou considerada a depender dos contextos, das situações e dos sujeitos. Ser definido como mais ou menos *vulnerável* é estar mais associado a uma ou outra categoria. No caso desta pesquisa, quando as técnicas e os policiais-professores descreviam um aluno como *mais vulnerável*, ou se referiam a uma família que tinha algum membro envolvido em atividades criminosas como *muito vulnerável*, eles estavam se referindo a uma faceta ligada à violência, ao perigo. Ao falarem de jovens de *famílias desestruturadas* e que *precisam de um empurrão*, as técnicas faziam menção a ideias de desestrutura, desorganização, falta de cultura. Quando diziam que certos jovens *não são muito vulneráveis*, eles podiam se referir a carência, pobreza. Quando se referiam aos jovens que *estão prontos*, a faceta da *vulnerabilidade* que emergia, geralmente, era aquela da falta de oportunidade.

Se definir os pobres como *vulneráveis* é impreciso do ponto de vista analítico e conceitual, é muito preciso do ponto de vista político, uma vez que se refere sempre com carga valorativa negativa aos sujeitos, populações e territórios pobres. Para falar de pobreza, de precariedade, de desigualdade, mas também de violência, fala-se de *vulnerabilidade*: territórios vulneráveis, famílias vulneráveis, crianças vulneráveis, jovens vulneráveis. A *vulnerabilidade social* se torna o termo por excelência para falar de determinados territórios e grupos sociais. Nesse sentido, a *vulnerabilidade* não apenas remete à ideia de pobreza, mas é um modo de nomear a pobreza e os pobres. Por isso, é uma forma de objetivar, produzir verdade, saber, controle, gestão e governo sobre determinados territórios e populações. E, nesse modo de nomear e objetivar a pobreza, a vulnerabilidade passa a se referir e remeter aos riscos que essa pobreza poderia trazer para a ordem social, notadamente o risco de violência. Trata-se de dizer que *níveis de vulnerabilidade* importam, porque alguns não causam preocupação, outros requerem certa atenção e cuidado e outros são perigosos, devem ser prevenidos, temidos e, no limite, combatidos.

E essa mensuração e classificação são elementos importantes para que a *vulnerabilidade* figure como uma das principais categorias operativas do modo contemporâneo de intervir na pobreza. Mas é central não somente porque acompanha a tendência de fazer gestão e governar por meio de índices, números, séries e estatísticas, recortando, compondo, recompondo e classificando populações - lógica em curso há mais de dois séculos, tal como mostrou Foucault (2008b) e que se complexifica e agudiza cada vez mais, ganhando

contornos muito específicos nas últimas quatro décadas. A *vulnerabilidade* e suas classificações em diferentes níveis permitem um deslizamento entre os conteúdos associados à representação predominante de pobreza, que vai dos problemas sociais, passa pela responsabilização individual e chega à questão da violência. Ou seja, ela produz e reproduz, ao mesmo tempo em que ressignifica, a associação entre pobreza e violência. Essa associação assume, hoje, contornos bem marcados, que fazem do problema da pobreza um problema de violência, de perigo, de segurança pública. Trata-se, portanto, de uma categoria operativa central também por permitir associar pobreza e violência, demandando e produzindo uma forma de gestão que seria compatível e coerente com a representação contemporânea do conflito urbano que tem a violência como seu cerne.

Não é uma coincidência ou mero acaso o fato de a *vulnerabilidade* ser a categoria que perpassava as classificações tanto de técnicas como de policiais-professores sobre os jovens da Cidade de Deus e de *comunidade* em geral. Para além das especificidades e distinções dos conteúdos e das classificações dos níveis de *vulnerabilidade*, a recorrência dessa categoria, que também se faz presente no vocabulário corrente de muitos outros grupos sociais, revela uma forma de pensar a pobreza como algo que pode produzir desordem, disrupção, violência, mas com níveis de risco variados, a depender da combinação de outras variáveis. Revela, ainda, que a *vulnerabilidade* é constitutiva da própria pobreza e não sua explicação. Sua importância para a análise se dá, portanto, na medida em que a tomamos como uma categoria êmica e não analítica.

Expectativas, demandas, diretrizes, metas, representações e compromissos. É em meio a tudo isso, e tentando responder a uma diversidade de discursos sobre a *juventude vulnerável*, que técnicas e policiais-professores tentam compreender a realidade na qual estão inseridos e sobre a qual devem intervir. As respostas desses agentes são de naturezas distintas: são respostas institucionais a diretrizes e metas, são respostas a expectativas externas, são respostas a representações e saberes que dizem o que e como devem fazer seu trabalho e, assim, “salvar” esses jovens. Além de tudo isso, a realidade se apresenta muito heterogênea; os jovens têm histórias distintas, famílias diferentes, desejos diversos,

personalidades particulares. Tornar a realidade e esses *jovens vulneráveis* legíveis é um imperativo para realizarem seu trabalho, nada banal, de transformar aquela realidade.

Neste capítulo, portanto, procurei discutir como classificar é uma forma de simplificar a realidade; como nos sugere Scott (1998), a *legibilidade* é uma abstração que possibilita compreender melhor a complexidade do mundo. Evidentemente, compreender o mundo, aqui, não se refere a entender, enxergar o mundo de modo mais objetivo, preciso ou como ele seria de fato. Compreender tem a ver com tornar legível segundo determinados objetivos, que, nesse caso, tem como questão central governar populações consideradas *vulneráveis*, no esforço de produzir ordem e conter o conflito urbano. Mas, no caso das técnicas e dos policiais-professores, trata-se de uma abstração que poderia ser descrita como concreta, porque cheia de substância, de histórias, de relações e de afetos reais. As categorias que identificam perfis de jovens e os classificam segundo os níveis de *vulnerabilidade* seriam fruto da experiência que esses agentes acumularam nesse trabalho “na ponta”. Cada perfil comporta um jovem real, com problemas, família, sonhos e obstáculos também reais.

Mas, para além da particularidade de cada história, a *vulnerabilidade* é a categoria que norteia e perpassa toda a classificação, cada um dos perfis e, no limite, a lente por intermédio da qual cada um dos jovens é visto. Como Trouillot (2001) nos chamou a atenção, tornar legível é, ao mesmo tempo, individualizar e integrar em coletividades. Se a *vulnerabilidade*, como categoria operadora central no governo das populações pobres, é o que define todos os jovens de *comunidade* como em risco de se tornarem perigosos, é ela mesma que, ao nortear as classificações sobre esses sujeitos, permite estabelecer os graus e os tipos de risco que cada indivíduo ou cada perfil apresenta. Por isso, a individualização e a especificação operada por meio da *vulnerabilidade* têm um conteúdo muito específico: cada jovem é visto e avaliado a partir do risco de ser um agente da violência. Nesse sentido é que a *vulnerabilidade* compõe o próprio problema da pobreza; não o explica ou descreve, apesar de pretender fazê-lo.

Apesar dos conteúdos bastante distintos nas classificações de técnicas e de policiais-professores, lógicas comuns as perpassam. Além da *vulnerabilidade* como norteadora, em ambos os casos há a percepção de que existe um perfil intermediário de *jovens vulneráveis*,

que são ou poderiam ser efetivamente atingidos pela gestão via *social*. Entretanto, as distinções aparecem em meio às semelhanças: entre os policiais-professores, essa zona intermediária é mais reduzida e aqueles que estão fora dela, os considerados *mais vulneráveis*, são vistos como inimigos, ou prováveis inimigos, a serem combatidos, aos quais se deve reprimir. O fato de ser policial emerge mais uma vez e de modo crucial nas estratégias de gestão dos pobres.

Entender não só as especificidades, mas as origens e as causas dessas diferenças - especialmente nos casos considerados *mais vulneráveis* -, é parte constitutiva desse processo de tornar legível, na medida em que ele é essencial para delinear intervenções e melhorar o desempenho no trabalho. É disso que tratará o próximo capítulo: os elementos considerados importantes por técnicas e policiais-professores para cada nível de vulnerabilidade.

CAPÍTULO 6 - O QUE FAZ UM JOVEM MAIS OU MENOS VULNERÁVEL

Os perfis construídos pelas técnicas e pelos policiais-professores deixavam evidente que o grau de *vulnerabilidade* não era definido simplesmente pela condição de pobreza. Ser mais pobre não era, necessariamente, ser mais *vulnerável*. Mas, então, na visão das técnicas e dos policiais-professores, o que fazia com que existissem níveis distintos de *vulnerabilidade* entre os jovens? O que tornava um jovem mais ou menos perigoso? O que fazia um jovem se aproximar do “polo da violência”? Quais fatores/elementos impactavam de modo considerável os níveis de *vulnerabilidade*? Este capítulo trata dessas explicações, das respostas que esses agentes “na ponta” construíam, não apenas para tornar legível e governável o que vivenciavam, mas também pela plausibilidade de construir conexões explicativas entre elementos, que lhes permitissem, a partir de seus repertórios morais, políticos e profissionais, explicar uma realidade que consideravam não só caótica, mas, principalmente, desordenada.

No intuito de compreender melhor as razões apontadas pelas técnicas e pelos policiais-professores para os níveis distintos de vulnerabilidade, operei um recorte horizontal e outro vertical, buscando as recorrências nas falas individuais e as regularidades entre as falas dos diferentes agentes. Assim, agrupei em quatro temas as explicações mais comuns acerca dos fatores que incidem sobre a condição de vulnerabilidade dos jovens: 1) ***a cultura de comunidade***; 2) ***a família desestruturada***; 3) ***a falta de vontade ou comodismo***; 4) ***a ausência do estado ou a precariedade dos seus serviços***. Abordo cada uma dessas explicações, atentando para três aspectos em especial: i) os diferentes sentidos e conteúdos associados a cada uma delas; ii) como e por que cada uma dessas explicações/fatores incidiria sobre o nível de vulnerabilidade; iii) o que estaria em disputa quando esses agentes se referem a esses fatores.

Em geral, cada uma dessas explicações não aparecia isolada nas falas dos agentes, mas combinadas, seu peso e sua importância variando de acordo com cada caso ou situação. Além disso, em alguns casos elas apareceriam associadas de modo causal, quando, por exemplo, explicavam a ausência de vontade de um jovem como um efeito da falta de estrutura familiar ou, ainda, quando atribuíam à cultura da *comunidade* a desorganização de uma determinada

família. As combinações e relações entre esses elementos eram diversas, dependendo de cada caso, de cada contexto e de cada situação. Um jovem podia ser considerado vulnerável porque era preguiçoso, acomodado e outro podia ser descrito como muito vulnerável por ter uma *família desestruturada*, que não o estimulou e apoiou, fazendo com que ele se tornasse acomodado e sem vontade. Um jovem considerado focado, de *família desestruturada*, que a mãe não notava o seu potencial e não o estimulava, é menos vulnerável do que um jovem sem vontade e sem o apoio da família. A ausência de estado podia figurar como a causa para que um jovem com potencial se tornasse vulnerável por ter sido desestimulado pela falta de oportunidades e acesso a políticas públicas, se tornando acomodado. A *cultura da comunidade*, muitas vezes, era apontada como uma causa da *desestrutura familiar*, o que produziria níveis consideráveis de vulnerabilidade. As combinações de diferentes fatores em cada caso revelam, ainda, que são estabelecidas hierarquias de valores entre esses elementos que impactam a vulnerabilidade.

Em um esforço de sintetizar e conferir maior clareza às explicações e os aspectos associados a elas, apresento a tabela a seguir, antes de tratar de cada uma das explicações de modo específico.

	Sentidos e conteúdos associados	Como e porque impacta a vulnerabilidade (aumenta o risco de ir para o crime)	O que está em disputa
<i>Cultura da comunidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Música (funk); • Expor o corpo (mulheres); • Sexualidade precoce e banalizada; • Ser conivente com o tráfico ou não denunciar bandidos; • Hostilizar policial; • Falta de visão ou instrução. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não conhecer outras realidades; • Não conseguir se inserir (empregos melhores, espaços “melhores”); • Não pensar no futuro; • O crime trona-se atraente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade; • Gosto (música, roupas); • Imagem e papel da polícia; • O que o crime oferece.
<i>Família desestruturada</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Muitos filhos; • Mulheres engravidam cedo; • Homens que não assumem os filhos; • Pressão para os filhos trabalharem; • Condições de moradia precária; • Não incentivar ou não obrigar filhos a estudarem ou permanecerem nos cursos; • Exemplos negativos (não estudou, não trabalha, envolvido no crime); • “Tá no sangue”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não estudar; • Ter trabalho desqualificado/precário para ajudar em casa; • Ter condições financeiras ruins; • Jovem não é estimulado; • O crime se apresenta como saída “fácil”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de família; • Sexualidade; • Modo de ser mulher; • Trajetória de vida e de família;
<i>Falta de vontade/comodismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir a história da família (de pobreza, de dificuldade, de insucesso, de crime); • Ser preguiçoso; • Não arriscar; • Não aproveitar as oportunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não acessar oportunidades; • Continuar vivendo precariamente; • Crime aparece como alternativa “fácil”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de pensar o futuro; • Postura/espírito empreendedor (correr riscos, superar adversidades, persistir, ser resiliente); • Trajetórias alternativas ao crime.
<i>Falta ou precariedade da presença estatal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de políticas (não chegam nas áreas mais pobres); • Serviços precários (quando chega, em geral, é ruim). 	<ul style="list-style-type: none"> • Não oferecer oportunidades; • Aumentar a revolta contra o próprio estado; • Deixar mais espaço para o crime; • Gerar ou aumentar a pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade dos serviços em <i>comunidades</i>; • Chegada dos serviços em <i>comunidades</i>.

Como a tabela deixa evidente, no limite, em todas as explicações - isoladas ou combinadas -, o nível de vulnerabilidade mediria a aproximação dos jovens com o crime. A maior ou menor possibilidade de “entrada no crime” é a principal questão em disputa. Entretanto, quando a pobreza está associada a perigo e violência e é fortemente atribuída às escolhas e comportamentos dos indivíduos, produzir ordem não se reduz a fazer guerra ao crime ou ao tráfico. É preciso promover uma transformação sobre os modos de vida dessas populações vistas como *vulneráveis* e, por isso, perigosas. Tudo o que é característico desses territórios e dessas populações é entendido como relacionado ou até mesmo como causa da violência e do crime. É preciso intervir sobre as *comunidades* como um todo, para, assim, produzir uma ordem social supostamente inexistente ou comprometida nesses territórios.

Quando técnicas e policiais-professores se incomodavam, se preocupavam e se referiam à importância de incidir sobre os fatores que agravariam os níveis de vulnerabilidade, eles estavam dizendo que era preciso modificar a desordem que marcaria as *comunidades*, apresentando alternativas, levando-as a outro modo de vida. E a ordem, aqui, não significava apenas combater e prevenir a violência e evitar o envolvimento com o tráfico, ela tinha sentidos mais amplos, que tocavam em várias dimensões da vida social. Produzir ordem era ensinar outras formas de lidar com o corpo e com a sexualidade, era mostrar arranjos e dinâmicas familiares “melhores”, era apresentar outros estilos musicais e formas de lazer, era, no limite, criar espaços, relações e sujeitos mais ordenados. É nessa perspectiva que a metáfora da guerra, evocada por alguns dos policiais-professores, faz ainda mais sentido: trata-se de disputar e tentar ganhar mentes, corpos, gostos, famílias, modos de relacionar, de falar, de vestir.

Para combater a violência e produzir ordem, é preciso travar embates com a *cultura da comunidade*, com cada *família desestruturada*, com cada sujeito. E toda essa atuação *social* passa a ser também, e fundamentalmente, uma questão de segurança pública. Assim, vemos, sobretudo no caso dos policiais-professores, que o destaque que o *social* foi ganhando como forma de intervenção entre os pobres não se deve a um processo de invasão da segurança pelo social; muito antes pelo contrário, o que temos assistido é a segurança invadindo várias esferas, inclusive o social, fazendo da gestão pelo *social* uma forma, antes de tudo, de produzir segurança pública e ordem. É por isso que os *projetos* dos policiais fazem todo sentido, porque se trata não de menos segurança, mas de outras formas de fazer e produzir

segurança, o que significa maior possibilidade de controle, de disciplina, de produção de ordem e de sujeitos. Com isso, não sugiro que os *projetos* dos policiais seriam a mesma coisa que as ações de repressão da polícia; o intuito é frisar a continuidade entre as ações *sociais* e aquelas de repressão, considerando a representação sobre a pobreza.

Essa invasão do *social* pela segurança é uma resposta às demandas por soluções para o conflito urbano contemporâneo, no qual a questão da pobreza se torna, cada vez mais, uma questão de violência e, conseqüentemente, de segurança pública e de polícia. Responde às demandas por repressão, isolamento e reforça as próprias demandas, na medida em que opera a partir dessa mesma lógica, conferindo materialidade a ela. Foi nessa lógica que as UPP foram aclamadas pela sociedade, uma vez que antes e mais importante era colocar a polícia nas favelas, uma pré-condição para que o estado “chegasse” lá. E é também olhando para essa lógica que compreendemos porque policiais-professores frisaram reiteradas vezes que, para pacificar uma *comunidade*, não era suficiente colocar policiais dentro dela; era preciso mais, era preciso produzir mais ordem, mais civilidade, mais cidadania.

E essa não me parece ser uma leitura equivocada dos policiais sobre a UPP; ao contrário, parece ser uma leitura bastante congruente com a proposta das UPP e com a representação corrente sobre as periferias, favelas e suas populações. Nesse mesmo sentido, João Pacheco de Oliveira (2013) chama a atenção exatamente para como a ideia de pacificação, contida no nome do projeto das UPP, guarda fortes correspondências com os processos de colonização dos indígenas, com a ideia de civilizar muito presente nos dois casos.

Embora toda essa lógica seja mais flagrante entre os policiais-professores, porque eles têm uma atuação social e estão, ao mesmo tempo vinculados às UPP, ela também perpassa a prática das técnicas, na medida em que todo o tempo elas também estão em disputa com a *cultura da comunidade*, com a *família desestruturada* e com o *sujeito acomodado*, tendo como horizonte não deixar que a *vulnerabilidade* se transforme em crime, perigo e violência.

A cultura da comunidade

Eram 18h30 quando Carlos entrou na sala para iniciar sua aula. Ele começou com as instruções para o aquecimento; todos sabiam o que fazer, eram alunos mais graduados. Mas

uma coisa incomodava Carlos e era o som na área externa do CRJ, que estava muito alto. Uma caixa de som muito potente era usada para tocar as músicas de funk dançadas pelos alunos do curso de “passinho”, realizado no pátio externo porque era preciso espaço para que os participantes executassem os passos e ensaiassem em conjunto para as apresentações e batalhas de que o grupo participava. Carlos falava cada vez mais alto e, a todo momento, era interrompido por algum aluno que não o escutava e pedia para que ele repetisse a instrução. Era visível que se irritava cada vez mais. Menos de dez minutos após o início da aula, ele interrompeu as instruções e se dirigiu para a área externa. Eu não o acompanhei, mas pude escutar ele perguntando quem era o responsável pela aula e pediu que abaixasse o volume do som. O pedido foi prontamente atendido. Carlos retornou à sala e, ainda irritado, se dirigiu a mim: “eles falam que isso é aula, que é um curso, mas na verdade eles ficam ouvindo essa música horrível, de apologia ao crime e ao sexo; as meninas vêm praticamente nuas, com cada short, e ficam dançando. Falam para os pais que vão para um curso no CRJ, mas ficam aí soltos. Nem professor não tem, o responsável é um moleque mesmo, como todos, não tem formação nem nada”. Eu dei uma resposta vaga, dizendo que o importante era que ele conseguisse dar a sua aula, que realmente o som estava atrapalhando pelo volume. A aula continuou, com o som um pouco mais baixo, mas com Carlos ainda incomodado.

O funk era um dos principais alvos das críticas que os policiais-professores faziam ao que chamavam de *cultura de favela ou de comunidade*. Esse estilo musical, além de representar, condensaria diversos elementos característicos de *comunidade* avaliados como negativos, danosos, problemáticos e, até, perigosos. O ritmo, as letras e os eventos característicos do funk seriam uma exaltação e um incentivo para que mulheres se vestissem de determinados modos (roupas curtas e decotadas), à banalização de relações sexuais, à apologia ao tráfico e aos traficantes, à rejeição à polícia.⁷⁶

Um dos principais elementos atribuídos à *cultura da comunidade* e relacionado ao funk e aos bailes funk era o comportamento de meninas e mulheres com relação ao seu corpo e sua sexualidade. As falas dos policiais-professores deixavam explícita a conexão estabelecida entre o modo como as mulheres figuram nas letras de funk e determinados comportamentos comuns entre meninas e mulheres de *comunidade*. Para os policiais-professores, muitas letras

76 Sobre as representações acerca do funk, em especial o funk proibido, ver o trabalho de Matos (2014; 2017).

de funk degradavam a mulher e estimulavam o uso de roupas muito curtas e decotadas, além de comportamentos sexuais prematuros, promíscuos e imorais. As falas sugeriam que, ao escutar e dançar funk, as mulheres “não se dão ao respeito”, não se dão valor, deixam-se ser feitas de objetos. É interessante notar como essa percepção é conectada, de modo causal, ao que seriam outras duas características de *comunidades*: a banalização das relações sexuais, que teria como consequência a gravidez precoce, e o número elevado de filhos por mulher. Esses elementos estariam diretamente relacionados à *desestrutura familiar* e incidiriam em condições de vida mais “precárias” ou desorganizadas, o que aumentaria as chances de maior vulnerabilidade em consequência da *família desestruturada*.

Essas críticas que relacionavam o funk a um comportamento inadequado das mulheres em *comunidade* eram explícitas nas aulas de balé. O balé era considerado pelos policiais-professores não apenas como uma atividade que ocupava as meninas (em todas as turmas, havia apenas um menino), mas apresentava a elas um estilo alternativo ao funk, oferecia a elas a oportunidade de aprender comportamentos e posturas femininos e delicados. A fala de um dos policiais-professores sintetiza essa percepção e essa prática:

Então eu acredito que nós estamos contribuindo na vida deles na formação como cidadão, que eles podem ver que eles não precisam só dançar o quadradinho de oito, que é uma cultura deles. Eles podem dançar sim um balé clássico, um hip-hop, um *dance*, uma valsa e que eu estou contribuindo para isso. Porque tem a aula de balé, não é aquele balé clássico, de postura, de ponta de gesso, nada do tipo, não! É uma aula mais para a socialização, mostrar para eles que não é para eles ficarem dentro da *comunidade* dançando funk, se misturando com drogas, namorando cedo, engravidando mais cedo ainda. Então a minha intenção aqui, a aula mesmo é só uma ponte para eu chegar a elas e poder mostrar uma via diferente do que elas já têm. [...] A minha intenção é formar mulheres e homens com outro pensamento, pensamento diferente do pensamento que a *comunidade* possa vir trazer por conta da cultura (Vinícius, policial-professor no CRJ, junho de 2016)

Aqui, é interessante notar como a cidadania almejada coincide com o gosto por determinadas músicas e danças, coincide com uma forma de expor e usar o corpo, é sinônimo de um estilo de vida que, mesmo não sendo explicitado, precisa ser diferente daquele relacionado à *cultura da comunidade*. É nesse sentido que o ensino de balé, como também os outros cursos, torna-se, em detrimento do ensino da atividade específica em si, uma “ponte” para formar cidadãos. Portanto, para formar um cidadão, é preciso ensinar outros gostos, outras posturas, outro jeito de ser mulher - e quanto mais cedo melhor. Aqui, o foco está na disputa dos corpos e do gosto

estético (balé ao invés de passinho, movimentos delicados em substituição ao quadrado de oito). Também fica evidente que essa preocupação e essa disputa pelo corpo se dá com maior intensidade quando se trata de mulheres. Os homens de *comunidade* são mencionados como tendo a cultura de não assumirem seus filhos, portanto cabe às mulheres, sabendo disso, se darem o respeito. O corpo da mulher, hipersexualizado, com roupas curtas e decotadas, dançando funk, materializaria e causaria uma série de problemas: muitos filhos, gravidez precoce, banalização do sexo, o que agravaria os níveis de vulnerabilidade.

Mas a reprovação ao fato de muitas mulheres gostarem de funk, dançarem e frequentarem bailes não se restringia ao modo como se vestiam e como vivenciavam sua sexualidade. Os policiais-professores também associavam o gosto das mulheres pelo funk e pelo que ele exalta à atração e ao interesse que as mulheres, sobretudo aquelas mais jovens, teriam por homens envolvidos em atividades criminosas e pelo status de estarem vinculadas a essas atividades. Usar roupas curtas e decotadas, ir a bailes funk, dançar e escutar funk seria um indicativo de que essas mulheres estariam interessadas pelos supostos benefícios que a vida do crime poderia trazer, como dinheiro, poder e status.

O gosto por tudo isso, não só entre as mulheres, a manifestação de simpatia ou convivência com envolvidos em atividades criminosas significava, na visão dos policiais, uma aversão ou rejeição à polícia e aos policiais. O funk era associado pelos policiais a atividades criminosas também pelo fato de muitos bailes funk serem promovidos e financiados por traficantes. A participação e o gosto pelos bailes indicavam, na visão dos policiais-professores, uma proximidade dos moradores com os bandidos.

Como já mencionei, alguns policiais acreditavam que a maior parte da comunidade estava diretamente envolvida em atividades ligadas ao crime ou era conivente com elas. Outros avaliavam que a maioria dos moradores era composta de trabalhadores que não tinham qualquer envolvimento com o *crime*. Entretanto, os policiais-professores foram unânimes em dizer que os moradores de *comunidade*, em sua maioria, hostilizavam e tratavam mal os policiais, muito mais do que os bandidos. Para exemplificarem (e demonstrarem) essa dinâmica, policiais-professores narraram diversos episódios em que foram hostilizados por moradores de *comunidade* em situações corriqueiras de patrulhamento. Apesar de reconhecerem a existência de policiais corruptos e que abusam da autoridade que possuem,

eles atribuíam essa relação (ou não relação) com a polícia a uma *cultura da comunidade*, que leva os moradores a terem “preconceito”, que fez dessa hostilidade e desconfiança um hábito.

Os diferentes aspectos associados ao funk e as críticas a eles tecidas por policiais-professores nos permitem melhor compreender porque Ricardo considerava um absurdo (e uma afronta) a aula de *passinho* fazer parte do quadro oficial de cursos do CRJ, ocupando o mesmo espaço e tendo o mesmo status formal (o de curso do CRJ) que suas aulas de artes marciais. Além de não ser uma atividade ministrada por alguém que tivesse uma formação e uma preparação, as aulas de “passinho” exaltavam, por meio do funk, tudo aquilo que ele procurava combater e mudar em suas aulas. O “passinho” era o oposto da disciplina, da retidão, da calma, dos valores morais e das formas de conduta que ensinava nas aulas de artes marciais. Era o oposto das formas que ele considerava adequadas para as mulheres se vestirem. Era, enfim, a reunião de tudo contra o que ele lutava. Com efeito, a comparação e a tensão estabelecida entre, de um lado, as aulas de artes marciais e balé e, de outro, as aulas de *passinho*, deixa entrever uma oposição entre ordem e desordem.

O que é característico da *comunidade* - música, dança, formas de vestir e viver a sexualidade, modos de lazer - é associado à desordem, ao imoral e, conseqüentemente, ao crime, ao ilegal, podendo, se incentivado, produzir mais vulnerabilidade. Portanto, para os policiais-professores, para impedir ou diminuir o impacto da *cultura da comunidade* no nível de vulnerabilidade, era preciso “mostrar” para os jovens como a sua forma de lidar com o corpo e com a sexualidade era equivocada, degradante, danosa. Era preciso convencê-los da baixa qualidade das músicas que ouviam. Era importante demonstrar que apreciar o funk era não apenas degradar a mulher e incitar a sexualidade precoce, mas também e mais grave, exaltar o crime e apoiar o lado “errado”.

Assim como os policiais-professores, as técnicas do CMJ teciam críticas e comentários relativos ao modo como os jovens, e principalmente as jovens, de *comunidade* vivenciavam sua sexualidade, tendo relações sexuais variadas e tendo filhos ainda muito novos. O foco das críticas sobre essa questão estava no fato de essa dinâmica muito banalizada impedir ou desestimular os jovens a continuarem estudando, investindo em cursos de formação e obtendo melhores empregos, seja porque precisavam começar a trabalhar para sustentar o filho, seja porque tinham que cuidar da criança, seja porque resolveram se casar após a gravidez.

Entretanto, diferente dos policiais-professores - que traçavam uma relação de causalidade entre os comportamentos sexuais, o gosto musical e o crime -, as técnicas percebiam a gravidez sem planejamento - que também atribuíam à *cultura da comunidade* - como um impedimento para que o jovem prosseguisse com sua formação, o que o levava a maiores condições de vulnerabilidade.

Todavia, as falas e críticas das técnicas do CMJ sobre a relação entre a *cultura da comunidade* e a vulnerabilidade estavam mais relacionadas ao que denominavam de falta de visão ou imediatismo. Elas atribuíam à *cultura da comunidade* a característica de não fazer planos, sobretudo de longo prazo, não perceber que as escolhas que faziam teriam impacto no futuro, só pensarem no agora, no imediato.

A família desestruturada

As falas das técnicas e dos policiais-professores sobre os efeitos da *desestrutura familiar* estavam estreitamente relacionadas àquelas sobre a *cultura da comunidade*. Muitas vezes, o modo como entendiam a *cultura da comunidade* englobava as dinâmicas e a organização familiar, informando a forma de ver as relações entre familiares, o que, por sua vez e em um movimento cíclico, alimentaria e reforçaria a *cultura da comunidade*. Talvez o exemplo mais evidente sejam as críticas que faziam à forma como as jovens e as mulheres viviam sua sexualidade. Na perspectiva dos policiais-professores, esse comportamento fazia com que elas banalizassem as relações sexuais, iniciando a vida sexual muito novas. Isso, por sua vez, era estreitamente vinculado às críticas que técnicas e policiais-professores faziam do número elevado de filhos que as mulheres costumavam ter.

Apesar dessa estreita relação e implicação entre a *cultura da comunidade* e a *desestrutura familiar*, optei por abordar a *família desestruturada* como uma explicação específica porque a família figura como um elemento central na construção dos perfis e das classificações sobre os níveis de vulnerabilidade.⁷⁷ Os pais, mas principalmente as mães, apareceram nas falas das

⁷⁷ Donzelot (2001) chama a atenção para o fato de que, ao longo do século XIX, a família, nas sociedades ocidentais, vai se tornando rainha e prisioneira do *social*. Quanto mais o social se expande, no sentido de uma preocupação de estabilizar as desigualdades, mais a família é controlada: “São também os procedimentos de transformação da família que instalam as formas de integração moderna que emprestam às nossas sociedades seu caráter particularmente policiado” (p. 13). É nesse processo que a família passa de interlocutora privilegiada do estado a alvo de suas intervenções, uma campo privilegiado de intervenção, uma terra de missão. “Tornou-se um

técnicas e dos policiais-professores como sujeitos centrais, decisivos e, muitas vezes, responsáveis pelas trajetórias dos jovens, especialmente aquelas trajetórias de fracasso, de desistência. E podem ser responsabilizados por agirem de modos muito diversos, que acarretariam diferentes tipos de “desestrutura”, os quais, por sua vez, produziriam diferentes graus de vulnerabilidade. Com efeito, a família foi um dos temas centrais quando esses agentes traçaram os perfis de jovens e quando relataram a história de algum deles, especialmente nos casos considerados *mais vulneráveis*.

É importante frisar que, entre os policiais-professores, os conteúdos relacionados à *família desestruturada* eram mais reduzidos do que aqueles mobilizados pelas técnicas do Caminho Melhor Jovem. Para eles, a *família desestruturada* se referia, predominantemente, a dois perfis: famílias com muitos filhos e/ou pais ausentes, que não incentivam os filhos a seguirem um sonho ou praticar a atividade; e famílias com um ou mais membros envolvidos em atividades ligas ao crime. Os policiais-professores afirmaram que a falta de apoio dos pais para que os jovens, sobretudo aqueles considerados com potencial, seguissem treinando era uma forma de desestimular o jovem, que tendia a desistir dos cursos. Essa desistência significava, na percepção dos policiais-professores, que os jovens teriam mais tempo ocioso, passariam mais tempo na rua e, assim, estariam mais próximos e suscetíveis ao crime.

Mas a família era muito responsabilizada pelos policiais-professores quando se tratava de níveis de vulnerabilidade considerados elevados, ou seja, daquelas famílias associadas a atividades ligas ao crime. Essa responsabilização se referia a casos em que o pai, um irmão ou um parente próximo estava envolvido com o crime, mas também àquelas famílias onde vários membros, há várias gerações, estariam engajados em atividades ligas ao crime. Nesse último caso, alguns policiais-professores explicavam a ida de jovens e adolescentes para o crime como algo inescapável, inevitável, porque estaria “no sangue” daquela família.

ritual essencial de nossas sociedades escutar, em intervalos regulares, a face da família, a fim de nela decifrar nosso destino, entrever, com sua morte, a iminência de um retorno à barbárie, o afrouxamento de nossas razões de viver ou, então, a fim de regarantir-se diante de sua inesgotável capacidade de sobrevivência” (p. 10). O autor procura olhar e pensar sobre o lugar singular que a família passa a ocupar na sociedade moderna, não apenas a partir das mudanças em sua configuração, mas do seu deslocamento como algo a ser governado e que deve governar os sujeitos. Na mesma direção, Foucault (2010) sugere, em suas análises sobre os esforços de controle sobre o corpo da criança masturbadora, que, entre os séculos XVIII e XIX, a família vai sendo culpabilizada e responsabilizada pelo comportamento das crianças, o que exige uma reorganização das relações e espaços familiares - família nuclear, supressão da criadagem doméstica, vigilância contínua sobre as crianças.

No caso do Caminho Melhor Jovem, a família era um dos temas centrais nos primeiros atendimentos, quando as técnicas estavam conhecendo o jovem e reunindo informações sobre a sua condição e trajetória de vida. O próprio sistema onde eram registradas as informações de cada jovem atendido, o SAIJ, tinha uma aba específica com o nome “família”, onde eram registradas informações tanto sobre a configuração familiar quanto sobre o modo como o jovem se relacionava com os diferentes membros. Além da aba específica, um dos cinco quesitos do Mapa de Vulnerabilidade gerado por esse sistema era a “vulnerabilidade familiar”. Apesar da centralidade da família para traçar o perfil dos jovens e da importância atribuída a ela pelas técnicas para as trajetórias dos jovens, as diretrizes do Programa não previam o atendimento da ou com a família. Uma das técnicas me explicou:

A gente não vai até a família. Mas e a família vem até nós trazendo uma demanda de um jovem [a gente recebe]. [...] Mas a gente não tem uma perspectiva de família. Era algo que eu questionei muito no início desse Programa, me fez questionar a minha permanência nesse Programa. Porque eu sou assistente social e eu acho que a gente tem que trabalhar a família (Lorena, técnica do CMJ, maio de 2016)

Ainda assim, algumas técnicas utilizavam como recurso chamar um responsável, principalmente mães ou avós, nos casos em que percebiam a existência de algum problema, mas não conseguiam diagnosticá-lo ou se aproximar do jovem. Outra técnica me deu um exemplo:

Eu tive um jovem [atendido] que era muito, muito, muito, muito, muito introvertido. [...] E eu fui perceber primeiro, porque chegou um ponto que eu fui achando que essa introversão dele não era uma coisa de realmente ele ser tímido, tinham outras coisas atrás daquilo ali. Aí foi que eu chamei a mãe uma vez e fui perguntando para ela sobre as questões dele, na escola como que ele se comportava, que eu estava percebendo que essa timidez não era muito normal, entre aspas, que existia alguma coisa por trás daquilo, que impedia que ele, como jovem de 16 anos, se abrisse mais. Aí, num primeiro momento, ela até achou que não, não deu o braço a torcer. Mas serviu de reflexão para ela, porque depois ela veio e me contou a história dele, das coisas que ele havia passado e que a própria filha dela que alertou para ela [...] por isso que ela se sentiu à vontade de vir aqui me contar depois. Aí eu conversei, passei ele para uma tutora (Sara, técnica do CMJ, junho de 2016).

Eram múltiplas as relações estabelecidas entre configuração e dinâmica familiar e o nível de vulnerabilidade. A *família desestruturada* e problemática era associada à configuração familiar (muitos filhos, pai ou pais que abandonaram), às condições materiais (residir em moradia precária, ter renda familiar muito baixa), às características dos pais (muito ausentes,

que não apoiavam os filhos, não davam exemplos para os filhos, muito rígidos ou autoritários, sem formação ou informação), às relações familiares (pais ou parentes violentos, parentes envolvidos com atividades ligas ao crime). Todos esses elementos, isolados ou articulados, constituíam o que denominavam como uma *família desestruturada*:

Eu acho que é interessante porque você está lidando com pessoas que precisam de uma atenção, você que morou dentro do território você viu que isso é uma necessidade. Muito jovens têm mãe, têm pai? Têm, mas tem mãe, tem pai que não dão atenção. [...] Tem mãe e tem pai que acha que só ter mãe e ter pai é suficiente, que não tem outras coisas por trás disso, que é a atenção, o carinho, que eu acho que acrescenta muito mais do que ter um dinheiro ou não. Hoje eu olho para as pessoas, às vezes ele é pobre, tem uma casa muito pobre, mas ele é feliz, porque o importante ele tem, que é o amor. [...] às vezes tem a mãe, tem o pai, mas o pai e mãe não vão dar a mesma orientação que a gente está dando (Joana, técnica CMJ, abril de 2016)

A fala dessa técnica apontou a importância atribuída à atenção e ao amor que os pais devem dispensar aos filhos. A família figurava como elemento decisivo e central para o perfil atribuído ao jovem, pois os jovens de famílias que davam mais atenção e amor, mesmo sendo pobres, precisavam de menos atenção das técnicas, ao passo que aqueles que não contavam com essa presença precisavam de uma orientação, dada pelo Programa. Mas o que seria dar amor aos filhos? As técnicas se esforçavam para explicar que, para além do financeiro, havia muitos fatores que definiam as necessidades de um jovem. É interessante notar que o *amor* figura, ao lado de critérios mais objetivos - como família numerosa, envolvimento em atividades ligas ao crime, renda familiar baixa, moradia precária -, como um elemento que podia impactar os níveis de vulnerabilidade. Nessa perspectiva, a plasticidade da categoria *família desestruturada* fica evidente, pois comporta uma diversidade de conteúdos, inclusive aqueles mais subjetivos como o *amor*, que podem ser avaliados e julgados a depender do sujeito envolvido na situação.

E a flexibilidade da ideia de *família desestruturada* prossegue. Foi essa mesma técnica que destacou que uma família também muito presente podia prejudicar o jovem:

Tem jovens que, dentro da casa, a mãe quer que ele trabalhe, a mãe quer que ele faça aquilo que ela tinha vontade de ser, e a mãe esquece que ele é uma outra pessoa. Acontece isso e isso é normal acontecer [...] Quando ele está aqui, a gente está aqui para escutar da sua vontade, o que vai mandar com a gente é a vontade dele, é o que ele quer ser. [...] Às vezes tem uns que a gente vê que a mãe é muito incisiva “manda sua mãe vir aqui para a gente bater um papo”. E vou falando com a mãe que realmente a gente não pode

ser tão taxativo com o filho, até porque “ah, tem que arrumar um emprego!”. Tem uma menina aí excelente, estilista, desenha perfeitamente bem, a mãe dela trabalha dentro da [Rede] Globo e [a mãe diz] “minha filha, você tem que trabalhar”. Só que ela quer ser estilista e para ser estilista ela tem um caminho longo e ela é nova ainda. Então, não é porque ela tem que no momento trazer dinheiro para dentro de casa [que ela vai trabalhar]. No momento a gente tem que pensar, ela vai trazer o dinheiro para dentro de casa, ela via ajudar, mas tem que pensar nela como ser humano, como uma cabeça pensante, é uma pessoa diferente da mãe, ela tem os objetivos dela. E quando a gente não consegue atingir nossos objetivos, a gente se frustra com relação a isso. Então, para ser uma estilista, ela tem que passar por um corte e costura, ela tem que passar por um outro curso, vários tipos de cursos, para ela chegar a ser estilista, não basta ela saber desenhar, tem que ter uma gama de qualificações (Joana, técnica CMJ, abril de 2016).

As falas sobre as mães taxativas eram fortemente associadas à falta de formação e visão das famílias. O interessante é perceber que as críticas ao imediatismo das famílias, que, por falta de visão ou formação, pressionavam ou obrigavam os filhos a trabalhar, sobretudo após os 18 anos de idade, estavam ancoradas em premissas que não dialogam com o que se passa na realidade. As técnicas pareciam ignorar não apenas as próprias demandas dos jovens e de suas famílias, mas até mesmo a necessidade, as urgências que tinham. Trabalhar não era, apenas, um desejo, mas, muitas vezes, uma necessidade, para se sustentar, para ajudar nas despesas da casa ou, até mesmo, para viabilizar a continuidade dos estudos. As técnicas se apegavam a um modelo específico do que é ser jovem ou do que deveria ser essa fase da vida.

No sentido de problematizar as diferenças entre os jovens, Margulis e Urresti (1996) sugerem a noção de *moratória* para pensar as diversidades, diferenças e desigualdades que perpassam a juventude. Os autores sugerem que o desafio consiste em não considerar apenas os critérios biológicos de idade para definir juventude, nem apenas os critérios sociais. Então, “para se pensar as peculiaridades da juventude em relação às outras gerações e mesmo às especificidades internas aos diversos modos de se vivenciá-la, os autores trabalharam com as noções de moratória social e moratória vital” (PEREIRA, 2007, p. 14). A moratória social, bastante ligada ao tempo e ao dinheiro, seria desfrutada por jovens de setores sociais privilegiados, uma vez que se refere a um período da vida que antecede a maturidade biológica e social, no qual há uma maior permissividade e o ingresso na vida adulta é cada vez mais postergado. Os jovens de camadas pobres teriam sua moratória social bastante reduzida, tendo em vista suas obrigações familiares e sua entrada precoce no mercado de trabalho. Por outro lado, complementar à moratória social, há a moratória vital, que se refere a uma espécie de crédito temporal, “capital energético” (comum a todas as classes) que os

jovens teriam mais. Para os autores, a moratória social nos permite ver as diferenças (de classe, culturais, de gênero, de raça) no modo de ser jovem:

Em consequência, pode-se reconhecer a existência de jovens não juvenis – como é, por exemplo, o caso de muitos jovens dos setores populares que não gozam da moratória social e não portam os signos que caracterizam hegemonicamente a juventude -, e não jovens juvenis – como é o caso de certos setores médios e altos que vêm diminuindo seu crédito vital excedente, mas são capazes de incorporar tais signos (MARGULIS; URRESTI, 1996 apud PEREIRA, 2007).

Atentando para as especificidades e desigualdades que fazem com as experiências de ser jovens sejam muito diversas, fica evidente que as técnicas, em grande medida, não reconheciam essas especificidades e ignoravam grande parte das urgências e dificuldades dos jovens que atendiam, terminando por cometer o mesmo equívoco que identificavam nos planos e em seus superiores: trabalhar descolados da realidade, ignorando muitas especificidades daqueles jovens, mesmo quando reiteravam que o Programa tinha como foco o jovem e o que ele desejava para o seu futuro. Elas escutavam o que o jovem queria desde que o que ele quisesse fosse “adequado”, não fosse carregado de um imediatismo.

Mas, apesar da importância atribuída à família na trajetória dos jovens e de muitas delas poderem contribuir para elevar os graus de vulnerabilidade, as técnicas reconheciam que havia casos em que o jovem seguiu um caminho diferente:

São diversos jovens, são muito diferentes, às vezes não é só a família que é diferente, às vezes você tem mãe, tem pai e os pais têm um pensamento totalmente contrário daquele jovem, que também pensa [palavra inaudível], tem também o jovem assim, ele distorce de todo o restante da família, dos irmãos e da mãe, ele tem outra visão de vida, visão de objetivo, enquanto por outro lado, os irmãos já tem um outro objetivo, só pensa só no tiro que tá dando, no... entendeu? (Joana, técnica CMJ, abril de 2016)

A diversidade de conteúdos que podiam fazer com que uma família fosse entendida como vulnerável deixa evidente que ser *desestruturada* não é determinado por uma ou algumas ações específicas. Um pai ou uma mãe podiam ser ausentes demais e a família ser considerada vulnerável. Outra mãe podia ser presente demais, pressionando muito o filho para fazer o que ela desejava e esperava, o que caracterizaria outro tipo de estrutura familiar. Essa diversidade que, às vezes, produzia contradições mostra que a *família desestruturada* era aquela que não fazia o que se esperava que ela fizesse, que atrapalhava ou que não ajudava naquilo que era

considerado bom, estabelecido como ideal. Não tinha a ver com ser mais ou menos exigente, não era ser mais ou menos presente, era agir de modo adequado a cada caso. Para um menino “pronto”, por exemplo, às vezes era melhor que a mãe, sem muita instrução ou formação, estivesse mais afastada. Para outro que estava perdido e a mãe pressionava para que trabalhasse era melhor também que a mãe se afastasse, para não atrapalhar o projeto traçado com as técnicas. A definição de *família desestruturada*, portanto, não se dava a partir de critérios objetivos ou pré-definidos, ainda que as classificações operassem com modelos ideais de família e de jovem. Toda essa diversidade que a categoria *família vulnerável* comporta, deixa evidente que essa possibilidade de modulação permitia que técnicas e policiais-professores encaixassem os jovens e suas famílias segundo a lógica da gestão que pretende organizar, governar e disciplinar.

A falta de vontade

Nos perfis que técnicas e policiais-professores construíam sobre os *jovens vulneráveis*, figura o do jovem que não fazia nada, os imediatistas e os desinteressados, como destaquei nos esquemas do capítulo 5. São a esses perfis que a falta de vontade era relacionada como um elemento que incide sobre o nível da vulnerabilidade. Em geral, a falta de vontade ou o comodismo, em si, não eram associados a elevados níveis de vulnerabilidade, mas eram motivo de alerta, porque podiam levar o jovem a se envolver com o crime, na medida em que ele oferecia uma saída menos trabalhosa e mais imediata.

Aqui, mais uma vez, não havia um questionamento sobre o modo como os *projetos* aconteciam, se o formato não agradava os jovens ou o que poderia ser feito para “atrair” os jovens. Um professor-policial me explicou sobre a evasão de sua turma:

Na verdade, 97% não chega a completar os três anos, tem uns 3% aí que chega. Esses 3% que chegam estão na faixa etária de 30 a 40 anos, ou de 25 a 40 anos. São aquelas pessoas que sabem a importância do curso.[...] Então o que acontece? O adolescente, ele vem muito na intenção... não sei direito, se é de sair de casa. Porque ele não leva muito a sério, ele entra aqui e brinca, ele conversa; então chega na prova, ele toma porrada. Aí volta e, nisso, sai. Então, o perfil que eu tenho dos alunos que chegam são de 25 a 40 anos, é aquele pessoal que quer realmente aprender, sabe a importância, é um pessoal que trabalha, corre atrás, se esforça mesmo, esse é o perfil. Porque a grande maioria ou começa a estudar, eu perco muitas alunas porque ficam grávidas, aí ficam com vergonha e saem, muitos alunos mudam de horário na escola, passam a estudar integralmente. As minhas turmas de

manhã é que têm a evasão maior, porque eles ficam com preguiça de acordar. Pô, infelizmente! Eu tenho turma que começa 10:30 da manhã; eu encontro aluno ali fora “pô, você parou por quê?”, “ah professor, pra chegar lá 10:30 fica difícil” (Cleber, policial-professor no CRJ, abril de 2016).

As falas dos policiais-professores e das técnicas sobre a falta de vontade ou comodismo estavam claramente ancoradas no discurso que exalta o empreendedorismo. Eram perpassadas pelo pressuposto de que cada indivíduo escolhe o seu destino, decide ou não superar as adversidades (pobreza, *família desestruturada*, falta de oportunidade e acesso a políticas etc.). Quando mobilizavam essa explicação, colocavam o indivíduo no centro dos problemas e também das soluções para a situação de vulnerabilidade. O comodismo, a preguiça ou a falta de vontade incidiriam sobre a vulnerabilidade na medida em que fariam com que os jovens não aproveitassem as oportunidades que lhes eram dadas (como, por exemplo, as aulas dos policiais-professores e os atendimentos individuais feito pelas técnicas), não se dispusessem a superar as dificuldades (falta ou baixa qualidade de escolas, pouca condição material e financeira, preconceitos e estigmas), não arriscassem/experimentassem novas experiências (fazer novos cursos, se deslocar pela cidade etc.). Tudo isso faria com que esses jovens permanecessem e reproduzissem a condição de pobreza, de falta de oportunidades, o que, por sua vez, faria com que estivessem mais propensos a ver no crime e no tráfico saídas mais fáceis para os problemas e para as dificuldades que vivenciavam.

É importante destacar que, apesar de ambas serem perpassadas pelo discurso empreendedor, as falas dos policiais-professores e das técnicas sobre a vontade individual apresentavam especificidades. Entre as técnicas, elas eram mais recorrentes e fortemente marcadas pela ideia “se você quer, você pode”. E eram mais recorrentes porque cobriam uma diversidade de situações: podiam referir-se ao não comparecimento aos atendimentos ou encaminhamentos dados, ao desinteresse por qualquer atividade (atendimentos, escola, trabalho, curso, *projetos* etc.), à desistência de um objetivo ou sonho (ser um chefe de cozinha, uma estilista de moda), à falta de empenho frente às atividades que desenvolviam (em um curso, na escola regular, nos atendimentos, no trabalho, na preparação para uma entrevista de emprego), à recusa em seguir os conselhos dados por elas. A falta de vontade ou comodismo, eventualmente, era associada aos jovens que “escolhiam” ir para a vida do crime. Considerando a centralidade e poder que as escolhas individuais teriam, ir para o crime é uma dentre outras opções - que seriam muitas e até irrestritas, dependendo apenas da força de vontade individual. Entretanto,

essa “escolha” era conjugada com outros fatores, ganhando uma carga negativa e de responsabilização individual um pouco maior entre os policiais-professores.

Com efeito, quando os policiais-professores se referiam a jovens envolvidos com atividades criminosas, as falas sobre o comodismo ganhavam mais ênfase. Apesar da falta de vontade aparecer em falas sobre a falta de empenho e persistência nos cursos que ministravam, era quando falavam do crime como uma escolha que esse tema emergia com força. Na visão dos policiais-professores, ir para o crime era escolher o caminho mais fácil, mais cômodo e “óbvio” para um jovem de *comunidade*. Mas, diferente das técnicas, para os policiais-professores não havia elementos que atenuassem o julgamento a respeito dessa escolha. E, feita a escolha de ir, de fato, para o crime, o jovem se tornava um bandido, a pessoa dele era resumida e reduzida a isso, no sentido em que Misse (2000) fala da sujeição criminal.⁷⁸

A falta de estado

Quando o governo joga um policial militar dentro da *comunidade*. O certo seria que ele não jogasse só o policial militar dentro de uma *comunidade*, porque para se pacificar, tem que ter todo um conjunto; para eu pacificar um cidadão da *comunidade*, eu tenho que dar para ele um bom saneamento básico, eu tenho que dar para ele uma boa prestação de serviço na questão médica, eu tenho que dar para ele uma boa prestação de serviço na questão da educação... Então, como é que o estado pega policiais militares, com pouco tempo de formado e com uma formação precária, e joga dentro de uma *comunidade*? Que a gente sabe que o tráfico é forte, que os bandidos estão realmente armados até os dentes, e joga somente o policial militar para pacificar uma *comunidade* do tamanho da Cidade de Deus, por exemplo? É tipo assim, é uma agulha no palheiro, entendeu? Então, assim, as grandes ocorrências que acontecem com finais trágicos, a culpa não é do policial militar, chego a dizer que a culpa não é nem do traficante; eu digo mais: que a culpa é do estado, porque, para o estado formar uma *comunidade* pacificada, o estado tem que dar hospitais, escolas, saneamento básico, qualidade de vida para o cidadão. **Porque se eu te der qualidade de vida, você vai me retribuir o quê? Honrando a sua *comunidade*, você vai respeitar o estado. O que é o estado? A polícia militar... nós, policiais militares, a gente representa o estado do Rio de Janeiro.** Como é que

78 Apesar de não tratar aqui de sujeitos envolvidos com práticas criminosas, as discussões de Misse (2010) sobre a sujeição criminal podem contribuir para pensarmos que há uma estratificação social e de condições sociais específicas que determinarão os sujeitos passíveis de sujeição criminal. Segundo o autor, a sujeição criminal “é o resultado, numa categoria social de indivíduos, de um processo social de constituição de subjetividades, identidades e subculturas” (p. 24). Aqui, é importante atentar para a dimensão do argumento de Misse (2010) que destaca uma seleção social da sujeição criminal. Assim, é possível afirmar que há “afinidade entre certas práticas criminais - as que provocam abrangente sentimento de insegurança na vida cotidiana das cidades - e certos ‘tipos sociais’ de agentes demarcados (e acusados) socialmente pela pobreza, pela cor e pelo estilo de vida” (p. 18).

you will respect a military police officer if inside your house a sewer runs? How is it that you will respect a military police officer if inside your *community* your mother died in the queue of the UPA [Unit of Immediate Attention]? How is it that you will respect a military police officer, if you put your two-year-old daughter in school and she is illiterate today? Then, really, the citizen in the *community*, he gets angry, he gets violent, he gets angry. Then, as he has no one to fight, he will fight with whom? The military police officer, who is the closest part of the state. Then, like this, it is not the fault of the *community* and not of the military police officer; for me it is the fault of the state, which is doing a project that he himself could not do. This is what I think (Vinícius, police officer-teacher in CRJ, June 2016).

The expression “thrown into the *community*” makes evident the feeling of being isolated and abandoned. But it also suggests how the state presents itself, as if it were another, it does not value or recognize - for this *plays* - exactly those who claim to be their “armed arm”. The expression also denotes the brutality that they feel by being “on the front” as a police officer in the *community*, taking into account the risks and the difficulties faced, as I presented in the previous chapters. In the speech of the police officer-teacher, the dimension placed in relief, in this criticism of the state, is the same made by his colleagues: the policy of “pacification” is very limited, because it does not advance to reach only with security - which is important, but not sufficient. In addition, it is evident that, beyond the insufficiency of the focus on security as the only policy, the absence of other policies produces a series of problems, deficiencies, hostilities and rejections that the police cannot control, but with which they have to deal.⁷⁹

It is interesting to perceive that, in the speech above, the dimension of the responsibility of the subject, of the family and of the *community* disappears. The actions of rejection of the police are attributed to the state, or better, to the lack and to the poor quality of public policies, which leave the residents of the *community* without access to basic services. Even the trafficker ceases to be seen as an agent who causes problems and destroys the *community*, despite being heavily armed and entering into confrontation with the police. It is the state that emerges as the primary cause, the original source of the problems of the *community*. In this analysis, the police becomes, like the

⁷⁹ It is important to remark that the research took place in two moments. In 2014, the UPPs were beginning to be weakened, questioned and to lose force and legitimacy. In 2016, the policy was already in a severe crisis, suffering from the loss of investments and legitimacy. In August 2017, the moment when I finished writing this thesis, it was announced that three thousand police officers from the Units of Pacifying Police would be redeployed to reinforce the police in other areas of the city. The Secretary of Security named this reduction in the contingent of the UPP as reformulation of this policy and optimization of strategies.

comunidade, vítima da precariedade das políticas e da falta de ações estatais. São os policiais que têm que lidar com a população que está insatisfeita com o estado; e com razão, na visão do policial-professor.

Entre as técnicas do CMJ, as falas sobre a “falta de estado” ganhavam contornos mais críticos, contendo análises sobre o fato de a precariedade e a falta de serviços em regiões pobres ser parte de uma dinâmica com raízes históricas, ligadas à desigualdade que marca a sociedade brasileira. Uma das técnicas foi direta no seu diagnóstico sobre as políticas públicas em áreas pobres:

E hoje, quando a gente fala de estado e política pública, está muito fora da realidade. Se a gente for criticar... [...] Pôxa, UPP Social, nunca chegou, ninguém nunca viu. É umas coisas que não chega. Ou quando chega, chega pela metade, chega defasado, não chega de fato. A política pública não chega de fato. E a primeira coisa, deu crise, corta onde? É na política pública. Nossa senhora, não é nem na política pública, é no social. Atrasa o salário de quem? Da galera do social. [...] É o que eu penso das políticas públicas, na verdade: elas não chegam, elas mapeiam, elas só fingem (Luiza, técnica do CMJ, maio de 2016).

As falas das técnicas acerca dos impactos da falta de estado sobre a vulnerabilidade estavam muito relacionadas ao fato de a precariedade e a ausência das políticas imporem severas limitações à efetivação do Programa, uma vez que elas entendem que há um descompasso entre a realidade e o que foi planejado, questão que abordei no capítulo 4. Outra técnica falava, por exemplo, da ausência de uma escola pública de ensino médio, o que fazia com que a quantidade de jovens com esse nível de formação fosse muito baixo. Isso impedia que fossem encaminhados a programas de primeiro emprego, como o Jovem Aprendiz, ou cursos profissionalizantes que exigiam ensino médio completo ou em curso.

As críticas à educação também se referiam à qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas em geral e na região, em específico. Isso se refletia em uma formação ruim dos jovens, com deficiências importantes, como muito dificuldade ou impossibilidade de escrita e leitura. Mas as técnicas sempre frisavam que esse cenário não era culpa do professor ou do aluno, mas de um estado que remunerava muito mal os professores, não oferece recursos e infraestrutura (salas cheias, falta de materiais, prédios em condições precárias etc.).

Outra crítica muito comum entre as técnicas tocava na questão de como o estado se fazia presente em territórios de pobreza. Além da precariedade e intermitência das políticas

públicas nesses territórios, as técnicas apontavam para o fato de que o pressuposto das políticas sociais e dos *projetos*, quando existiam e funcionavam minimamente, era de fixar as pessoas naqueles territórios e, no máximo, oferecer cursos técnicos ou profissionalizantes. Algumas técnicas questionavam, por exemplo, que o horizonte apresentado aos jovens era muito restrito. Não se falava de universidades públicas, por exemplo; ao contrário, eram reforçadas as ideias de que era muito difícil conseguir ingressar nelas e que era mais prudente e adequado que eles tentassem bolsas de estudos em universidades particulares. Esse foi um ponto de intensos debates internos no CMJ, pois algumas técnicas defendiam que o Programa não poderia se reduzir a priorizar encaminhamento dos jovens para programas de primeiro emprego e Jovem Aprendiz, ao passo que outras defendiam que era preciso ocupar esses jovens da forma que fosse, para não desestimulá-los.

Quando técnicas e policiais-professores falam do estado, o foco da explicação dos problemas relacionados à vulnerabilidade muda consideravelmente, passando das explicações centradas na *comunidade*, na família e nos indivíduos para o estado. As falas dos policiais-professores com esse teor crítico à falta de ações estatais salientam que apenas levar política de segurança não era suficiente para concretizar o projeto de “pacificação”. Elas deixam evidente uma determinada concepção de estado, muito associada ao modelo de estado de bem estar social, segundo o qual o estado deve garantir direitos básicos (educação, saúde, saneamento básico etc.). Mas não só isso: o estado deve estar mais presente junto a populações mais pobres, atuando no sentido de corrigir desigualdades. É nesse sentido que afirmam que não basta apenas “jogar o policial na *comunidade*” sem garantir outros direitos.

É por terem essa percepção do que o estado deveria ser e fazer que esses agentes “na ponta” dizem que o estado está ausente, na medida em que não faz o que deveria fazer. Não se trata, portanto, de uma ausência de estado, pois eles mesmos se reconhecem como agentes estatais - que têm, inclusive, o alcance do trabalho que fazem reduzido pela precariedade e pela ausência de outros serviços. A ausência se refere à presença que se dá de modo errado, precário e equivocado. O estado está lá, mas, na perspectiva dos policiais-professores, apenas com polícia ou somente para mapear, como disse uma das técnicas. E isso não seria

suficiente. Em suma, o estado não está como deveria, ou seja, garantindo direitos, oferecendo oportunidades e diminuindo vulnerabilidades.

É interessante notar como essa defesa de um estado mais social, tendo em vista a relação estabelecida entre a precariedade dos serviços públicos e os níveis de vulnerabilidade, está presente em todas as falas que atribuem níveis mais elevados de vulnerabilidade aos comportamentos individuais, à *desestrutura familiar* e à *cultura da comunidade*. As explicações que poderíamos considerar como sendo de ordem estrutural (a ausência ou baixa qualidade de serviços públicos em áreas mais pobres ou *mais vulneráveis*, segundo seus termos) existem junta e simultaneamente com explicações que culpabilizam e responsabilizam os sujeitos pela condição de *maior vulnerabilidade*, ou seja, explicações estreitamente relacionadas a uma lógica em que o estado deve ser mínimo, exatamente porque cabe aos indivíduos se superarem, arriscarem e empreenderem, no sentido de serem “empreendedores de si mesmos” (FOUCAULT, 2008b; BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009).

Apesar desses dois tipos de explicações estarem presentes nas falas dos policiais-professores e das técnicas, em última instância e nas situações concretas, as explicações individualizantes eram sobrepostas aos aspectos estruturais. Se um jovem parou de estudar porque não havia escola de ensino médio na Cidade de Deus, ele era considerado acomodado, preguiçoso. Um jovem que dizia ter desistido de ingressar em uma universidade pública ou acessar uma bolsa de estudos do Programa PROUNI do governo federal depois de ter realizado o ENEM três vezes, era descrito como acomodado ou como tendo uma *família desestruturada*, que não tinha visão, que cobrava que o filho trabalhasse e não incentivava os estudos. As falas admitiam que havia deficiências, problemas e dificuldades, mas sempre destacavam que o jovem não podia se abater diante das dificuldades e dos desafios que a vida lhe apresentava. A falta de políticas e serviços era reposicionada, no limite, de modo a se tornar algo que podia ser sempre superado, subsumindo a dimensão das desigualdades, da estigmatização, da falta de serviços e de oportunidades.

No limite, é o indivíduo com sua falta de vontade, a família com sua *desestrutura* e, no máximo, a *comunidade* com sua cultura os responsáveis pelo nível de vulnerabilidade. Essa grade por meio e a partir da qual técnicas e policiais-professores viam a realidade está claramente associada ao que Foucault (2008b) chamou de racionalidade neoliberal. Dardot e

Laval (2009) partem dessa proposição de Foucault e propõem que “o neoliberalismo pode ser definido como conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modelo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (p. 17). Nessa perspectiva, o neoliberalismo não seria apenas uma ideologia ou uma política econômica, mas fundamentalmente uma racionalidade de governo que “não apenas destrói regras, instituições e direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (Ibid., p. 16). De fato, desde o fim dos anos 1970 essa racionalidade vem se fortalecendo, se expandindo e se capilarizando, tendendo “a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (Ibid, p. 16).

Essa forma de olhar para o neoliberalismo nos ajuda a entender as regularidades nos modos de produzir governo em níveis muito distintos. No caso do CMJ, o desenho do Programa deixa evidente que o foco é o indivíduo; o próprio formato dos atendimentos explicita isso: eram feitos atendimentos individuais a jovens que deviam ser capacitados para aproveitar as oportunidades disponíveis ou oferecidas e, quando elas não existiam, eles deveriam ser capazes de contornar as dificuldades. Essa mesma racionalidade estava presente nas práticas das técnicas, na medida em que elas não executavam o que foi planejado por falta de condições mínimas, como mostrei no capítulo anterior.

Mas, a despeito do cumprimento ou não do que estava no papel, ao olharmos o planejado e o vivido no CMJ, fica evidente que a regularidade e a convergência entre esses dois níveis era costurada por essa racionalidade, essa forma de pensar e governar os chamados *jovens vulneráveis*, que os compreende como empreendedores de si mesmos e quase que exclusivamente responsáveis pelo seu fracasso e seu sucesso. Nesse sentido, percebemos também que os sujeitos que se tenta produzir não são apenas *jovens menos vulneráveis*, *jovens ideais*, *jovens não perigosos*, *jovens mais cidadãos*. Os próprios técnicos também são sujeitos sendo produzidos por essa racionalidade, conduzidos a pensar, a partir do modelo da empresa, não só os jovens que atendem, mas a si mesmos, como fica evidente na mobilização recorrente da *origem comum*, que tratei no capítulo 3.

Essa perspectiva deixa entrever como a responsabilização individual tem como seu par um processo de banalização da injustiça social, nos termos em que tratou Dejours (2000). O autor sugere que a banalização do mal e da injustiça social na sociedade neoliberal tem a ver com

um processo em que sofrimento e injustiça são entendidos cada vez mais como dissociados. O sofrimento de muitos é entendido como um fenômeno sistêmico, como uma epidemia ou como adversidade e não é lido como parte de um processo de injustiça social. Desse modo, o problema é situado no indivíduo, a responsabilidade recai sobre cada um.

Ver a pobreza e as dificuldades e explicá-las pela falta de vontade do sujeito ou de apoio da família, pelo comodismo ou pela autovitimização tem o efeito de banalizar as dificuldades, as privações, as desigualdades, as exclusões e os sofrimentos desses jovens. No caso dos policiais-professores, parece ser esse também o mecanismo em funcionamento quando falam das ações de repressão para os que estão no crime. É nessa lógica que a “ida” de um jovem para o crime é vista, antes de tudo, como uma escolha individual, dissociada de outros fatores sociais, históricos, econômicos e políticos. E é nessa lógica que as periferias seriam o lugar da violência, ou da origem da violência, porque seriam o lugar onde muitas pessoas escolhem se engajar em atividades criminosas. O problema da violência é, assim, dissociado do restante da sociedade, das desigualdades, das injustiças, da estigmatização, da precariedade das ações estatais. A violência vira um problema da periferia e que dela emanaria, devido às escolhas dos indivíduos que lá habitam. Assim, o sofrimento, as dificuldades e desigualdades podem ser dissociados da injustiça social. Tornam-se casos, episódios, não uma questão estrutural e sistemática. E essa lógica é reforçada exatamente pelos “casos” dos pouco vulneráveis (aqueles “prontos”, aqueles que nem precisam de projeto), evocados como os que superaram as adversidades. É por meio da dissociação desses processos da injustiça social que torna-se viável a invisibilização de um duplo e mútuo sofrimento: aquele experimentado pelos que foram expostos a todo tipo de dificuldades, mas superaram e aquele vivenciado pelos que “fracassaram”, pelos que carregam a culpa e o estigma, pelos que sofrem a repressão (caso dos que estão no crime).

À medida que a dimensão estrutural vai sendo ocultada pelas explicações focadas nos sujeitos e suas escolhas, as noções de fragilidade, fraqueza, inspiração de cuidado, que poderiam remeter ou ser associadas à noção de vulnerabilidade, desaparecem. Se, no limite, são os próprios *sujeitos vulneráveis*, com suas famílias e em suas *comunidades*, os responsáveis por essa condição, só resta lugar na *vulnerabilidade* para o fracasso, a ignorância, a culpabilização e o perigo.

Neste capítulo, procurei lançar luz sobre as explicações, os fatores que técnicas e policiais-professores consideravam incidir sobre os níveis de vulnerabilidade. De um lado, temos as explicações centradas no sujeito, na família e na *cultura da comunidade*. De outro lado, está a ausência ou precariedade do estado nesses territórios. Apesar das especificidades dos conteúdos e da forma de impacto sobre a vulnerabilidade associados a cada um desses fatores, no limite, a grande questão, a grande preocupação é perder os jovens para o crime. Por isso, no limite, o que está em jogo é impedir que os jovens de *comunidade* se tornem agentes da violência.

Todavia, essa luta não se resume a isso e passa por outras batalhas: para ganhar a guerra é preciso ganhar corpos, mentes, comportamentos. Nessa medida, a prática de policiais-professores, mas também das técnicas, são o poder em ato. Mas não um poder apenas e simplesmente repressor, bloqueador; ao contrário, um poder produtor ou que pretende produzir, criar e fabricar condutas, culturas, famílias, sexualidades e sujeitos.⁸⁰ Nesse poder em ato, que pretende produzir ordem, vemos a capilarização de uma racionalidade, a neoliberal, que produz formas de governo, mas também sujeitos, sejam eles os jovens atendidos ou os agentes que os atendem diretamente. É olhando para a positividade do exercício do poder nas práticas cotidianas desses agentes que podemos ver com clareza como as moralidades assumem um papel importante, sobretudo quando eles falam de modelos de família, de sexualidade e de relação com o corpo. Os julgamentos associados a preceitos morais e preconceitos ganham materialidade nas falas e nos esforços para transformar os gostos e as condutas desses jovens, mas também suas famílias e suas *comunidades*, como procurei sintetizar na tabela apresentada.

80 Aqui acompanho a perspectiva positiva do poder proposta por Foucault (2000; 2008b; 2010b). O autor sugere que o funcionamento e o exercício do poder, desde o século XVIII, não se refere mais a uma “instância de repressão”. Trata-se de um poder que não é mais repressivo, mas produtivo; a repressão seria um efeito colateral e secundário dos mecanismos centrais desse modo de funcionamento do poder, mecanismos que fabricariam, produziriam e criariam, antes de mais nada (FOUCAULT, 2010b). Em suas pesquisas sobre a loucura, a penalidade e a sexualidade, Foucault procura mostrar, por meio de uma genealogia, o “como do poder”, lançando luz sobre os sujeitos, os saberes e as verdades produzidos pelo e no exercício do poder.

CAPÍTULO 7 - AS ESTRATÉGIAS PARA INCIDIR SOBRE A VULNERABILIDADE E A CONSCIÊNCIA DE SUAS LIMITAÇÕES

Não basta às técnicas e aos policiais-professores serem próximos dos jovens que atendem, deter saberes que só quem está “na ponta” tem ou construir uma autoridade acerca da fala sobre os *jovens vulneráveis*. Também não é suficiente conhecer a realidade a ponto de construir perfis e classificações e ter repertório para explicar quais elementos impactam os níveis de vulnerabilidade. Não se trata, portanto, de simplesmente tornar a realidade legível, o fim não é conhecer ou “mapear” os problemas, mas sim atacá-los, produzir e fazer governo, para que a *comunidade* tenha um acréscimo de ordem. Os conhecimentos, as relações, o *feeling*, as classificações, tudo isso só tem relevância se for convertido em subsídio para que promovam a mudança, se forem informações, relações e saberes mobilizados para tentar promover a transformação dos jovens vulneráveis, de suas famílias e da *comunidade*.

Mas como conter ou diminuir os níveis de vulnerabilidade? Identificados os elementos que contribuem para tornar os jovens mais ou menos vulneráveis, quais as estratégias das técnicas e dos policiais-professores para intervir junto aos jovens? Que recursos são considerados eficazes para atingir os jovens? Este capítulo trata das estratégias das técnicas e dos policiais-professores para intervir junto aos *jovens vulneráveis*, no sentido de tentarem promover mudanças para tornar a realidade deles mais ordenada, mais “pacificada”, mais civilizada.

Diferente da maioria dos capítulos desta tese, este não se organiza pelos temas recorrentes e comuns nas falas e práticas de técnicas e policiais-professores, mas sim pelas falas mais centrais de cada um desses dois grupos acerca das estratégias, dos meios para enfrentar a *vulnerabilidade* e a violência potencial nela contida. As outras questões tratadas – estratégias de identificação pela exemplaridade, a *autoridade de “estar lá”*, as classificações e os fatores que impactam a vulnerabilidade – apresentavam recorrências e similaridades entre as lógicas e as estratégias, embora os conteúdos variassem, algumas vezes profundamente. Em relação às estratégias consideradas mais eficientes para intervir junto aos *jovens vulneráveis*, policiais-professores e técnicas enfatizaram questões distintas.

Entre as técnicas, a dedicação ou o amor apareceu como uma das principais estratégias para “ganhar” os jovens, para atingir os objetivos do Programa, para incidir sobre os níveis de vulnerabilidade. Já entre os policiais-professores, a promoção da cidadania e a combinação *trabalho policial/trabalho do projeto* eram articuladas, figurando como as principais estratégias nessa tentativa de transformar a realidade da *comunidade* e prevenir a violência. A relação estabelecida entre o trabalho de *policia* (de repressão) e o de *projeto* (de prevenção) apareceu nas falas dos professores-policiais com dois sentidos distintos. Por um lado, elas foram apresentadas como formas contrastantes de intervenção e, nesse caso, o *social* era exaltado como uma forma específica e efetiva de atuar sobre a violência. Concomitantemente, a *policia* e o *projeto* também apareceram nas falas dos policiais-professores como formas complementares de intervir na vulnerabilidade, questão que fica muito evidente quando afirmavam que o policial estava sempre presente na sala de aula.

As explicações acerca das estratégias para lidar e enfrenar a *vulnerabilidade* me pareceram contrastar com a manutenção de dinâmicas e processos da Cidade de Deus e na vida dos *jovens* vulneráveis. Por isso, ainda neste capítulo, discuto como o não alcance dos objetivos dos Programas é, não apenas reconhecido, mas contornado pelos policiais-professores e pelas técnicas. No centro dessa capacidade de “passar por cima” desse “fracasso” - que deveria ser a exceção, mas é a regra - estão as pequenas vitórias, os casos individuais de sucesso, as satisfações e avanços pontuais e cotidianos. Argumento que além de superarem esse “fracasso”, ele é lido como um indício, um indicativo da necessidade de continuar e é a isso que policiais-professores e técnicas parecem se agarrar e transformar em motivação para seguir em frente a despeito da manutenção (ou piora) das condições de vida e dinâmicas sociais na *comunidade*.

As técnicas: o amor e a realização de tarefas extras

Eram 18:30h quando Sara chegou ao CRJ. Nesse dia, o CMJ não realizaria atendimentos, mas ela se dispôs a ir ao CRJ me encontrar para que pudéssemos realizar a entrevista, já que nos horários dos atendimentos era muito difícil encontrar tempo para conversarmos com mais calma. Fomos para umas das salas de atendimento do Programa e cinco minutos depois de começarmos a conversar, um menino bateu na porta perguntando se ali era o CMJ e que tinha um amigo que queria indicar para o Programa. Sara explicou que aquela era uma das salas e que o Programa não estava funcionando naquele dia, mas que ela poderia atendê-lo e fazer

sua ficha inicial de cadastro. Interrompemos a entrevista e Sara voltou cerca de dez minutos depois, dizendo que tinha feito a ficha do menino, que não podia perder a oportunidade. Em nenhum momento, Sara hesitou em atender o menino. Ela foi a mesma técnica que, como muitas de suas colegas relataram, havia levado um grupo de jovens atendidos pelo Programa à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) para uma visita, com o objetivo de apresentar a eles uma universidade pública, para que pudessem conhecer um pouco mais o que era, como funcionava e, assim, desmistificarem a imagem de que era algo inacessível. Algumas técnicas também me falavam sobre essa dedicação e esse envolvimento, destacando o envolvimento emocional que tinham com os jovens e como o trabalho que realizavam estava calcado no *amor* e, por isso, iam além do trabalho meramente técnico.

A respeito dessa dimensão do engajamento para além do que é prescrito, Fassin (2012) chama atenção para o fato de que “frequentemente, por excesso de zelo ou por convicção, os agentes [estatais] desenvolvem as políticas para além daquilo que lhes é demandado” (p. 17, tradução nossa), e é nesse sentido que os agentes “na ponta” não apenas aplicam ou implementam políticas estatais, mas as fazem e são parte constitutiva delas. De fato, era isso que se passa no cotidiano das técnicas do CMJ e era isso que elas procuram frisar todo o tempo. Já discuti no capítulo 4 como as falas sobre as dificuldades cotidianas e o enfrentamento delas eram centrais na reivindicação de técnicas e policiais-professores de uma autoridade por “estar lá”. Entretanto, aqui gostaria de tratar dos conteúdos e sentidos associados a esse ir além das obrigações que estão relacionados às estratégias para incidir sobre a vulnerabilidade.

Mas se havia unanimidade entre as técnicas de que se engajavam e iam além do que seriam suas tarefas, um olhar mais atento nos permite perceber nuances dentro dessas assertivas aparentemente iguais. Com efeito, é perceptível uma diferença na forma como entendiam e lidavam com o fato de que realizavam tarefas e estabeleciam relações para além do trabalho que deveriam fazer. Esse engajamento era associado e descrito a partir de dois modos distintos: pelo *amor* ou pelo *realizar tarefas extras*. Aparentemente, o *amor* e a *realização de tarefas extras* sinalizavam para uma mesma questão: o envolvimento com os jovens e com o trabalho que realizavam de modo a ultrapassar o exercício das atividades pré-estabelecidas. Todavia, essas duas formas de descrever o engajamento remetem a conteúdos e perspectivas distintos. Falemos de cada um deles.

As técnicas que falavam do *amor* se referiam a uma espécie de predisposição, uma virtude ou sentimento individual que faria com que elas, individualmente, se sentissem motivadas e tocadas para se engajarem nas histórias dos jovens. Uma das técnicas destacou a importância do *amor* no trabalho que realizava:

É isso, fazer bem feito, vamos fazer bem feito e com amor. Eu acho que mais com amor, e o meu trabalho aqui eu tento fazer com mais amor possível. Boto realmente o meu coração, a minha vida eu boto aqui, para orientar eles, para o jovem não ficar caído por aí, beber e ficar cheirando, fumando, ficar fazendo coisa errada, coisa errada.(Joana, técnica do CMJ, abril de 2016)

Na fala dessa técnica a qualidade do trabalho era claramente associada ao amor. Aquilo que fazia para além de suas obrigações profissionais era entendido como resultado do amor, no sentido de que esse sentimento permitia ir além, se entregar. Amar os jovens, o trabalho que realiza, a Cidade de Deus, o Caminho Melhor Jovem. O amor seria o que faria com que fossem além do trabalho previsto e fizessem o que fosse preciso, “colocassem sua vida” no trabalho que realizavam para que os jovens fossem melhor orientados. Interessante observar como, em certa medida, a dimensão da técnica, do conhecimento especializado desaparece. E não desaparece por acaso. Nessa perspectiva, um trabalho com mais amor do que técnica seria mais eficiente, porque mais humano; mais virtuoso, porque tem mais amor. A fala da mesma técnica explicita a exaltação do *amor* em detrimento do que ela chama do “profissional”:

Essas coisas, tudo é o amor também que une isso, porque você vai ver quanto amor as pessoas têm para dar, quando você dá esse amor para o jovem, ele se sente o que? “pô, eu devo tudo a essa pessoas” e ele tem a gratidão por você. Então, o trabalho é esse, é essa coisa não só do profissional, mas do amor também, do coração, que eu acho que é muito importante. (Joana, técnica do CMJ, abril de 2016)

Nessa perspectiva que via no *amor* uma estratégia para intervir sobre a *vulnerabilidade*, há uma maior pessoalização das relações. Seja do lado dos que atendem, seja daquele dos atendidos, o *amor* é uma postura individual - de amar ou de ser grato -, o que produziria vínculo. O amor seria, ainda, uma forma de manter os jovens próximos e vinculados, ou seja, envolvidos em uma relação de confiança e reciprocidade, em que as técnicas dariam o amor e os jovens o comprometimento. O *amor* seria a força motriz, o ponto gerador dessa relação que produziria engajamento do jovem não só com o Programa, mas com a técnica, fazendo com que se pudesse incidir de modo mais eficiente na *vulnerabilidade*.

Diferentemente, outro grupo de técnicas entendia o engajamento com o trabalho e com os jovens a partir da ênfase nas tarefas complementares e extras que realizavam, não no amor. Entre essas técnicas, o ir além das tarefas era fazer atividades não previstas, mas que eram importantes para que pudessem contribuir para que os jovens que atendiam tivessem mais condições de acessar serviços e oportunidades. Fica evidente entre essas técnicas que o ir além e se engajar não se refere ao *amor* aos jovens ou à CDD, mas tem a ver com o compromisso que assumiam como técnicas de prestarem um serviço profissional; o compromisso era com os jovens em geral, com os objetivos do Programa, não com os jovens individualmente.

Assim, levar a um passeio na UERJ tinha o objetivo claro de fazer da universidade pública algo menos distante do ponto de vista simbólico e social, para incentivar os jovens a realizarem processos seletivos para essas instituições. No mesmo sentido, ajudar os jovens a confeccionarem seus currículos, o que não era sua função, era uma forma de aumentar as chances de eles conseguirem estágios e empregos. Criar uma conta de e-mail junto com uma jovem, explicando que, do ponto de vista profissional, não é adequado ter um e-mail como “tchutchuquinhadacdd” (como exemplificou uma técnica), era entendido como uma forma de complementar o trabalho estritamente previsto para os atendimentos. Procurar a ONG que oferece cursos de informática era uma forma de criar possibilidades para os jovens, já que o setor ou componente do Programa responsável por isso não o fazia.

Nessa forma de entender o engajamento, fica evidente a dimensão da ausência ou precariedade dos serviços e das políticas. É preciso ensinar um jovem a fazer currículo porque a qualidade da educação básica está comprometida, é preciso levá-los para conhecer a UERJ porque as pessoas da *comunidade*, em geral, não acessam essa instituição. Ou seja, elas tinham muita clareza de que precisavam realizar tarefas extras e complementares porque havia falhas em outras políticas. A fala de uma dessas técnicas é emblemática:

E eu sou uma que passo a entender que realmente nós [as técnicas] somos o serviço. As ofertas melhoram, temos parceria com a FAETC, temos parceria de emprego, esporadicamente surgem. Passamos a ter que ver que temos que atuar com a nossa rede pessoal, solidária. Se eu tenho um amigo que trabalha numa outra ONG, eu entro em contato, peço ajuda e assim vai. Todas aqui fazemos isso. E aí, as coisas começam a clarear: tudo bem que eu não tenho a oferta que o jovem tá me trazendo, tudo bem que eu não tenho aquela demanda que o jovem tá me trazendo inicialmente, mas eu estou aqui,

disposta, querendo trabalhar com ele (Lorena, Técnica do CMJ, maio de 2016).

Na visão dessas técnicas, incidir sobre a vulnerabilidade, o que inclui ir além do estritamente estabelecido, é uma questão maior, que deveria ser feita com a oferta de serviços. A dimensão política da questão emerge, mas não sendo “resolvida” as técnicas fazem o que podem para suprir isso, desempenham tarefas extras, se dispõem a ser o serviço. Diferente das técnicas que ressaltavam o *amor*, o engajamento e a entrega não se deviam ao fato de amarem os jovens, mas eram uma forma de incidir sobre uma questão política, que ia além da relação pessoalizada, embora essas relações existissem.

Outra diferença radical entre as técnicas que falam atividades complementares e aquelas que falam do *amor* é o lugar que dão à técnica. Como apontei, para as técnicas que acreditam no amor como forma de chegar ao jovem, relegar a técnica ou o profissional a segundo plano não apenas acontece, mas é considerado positivo. Com o outro grupo de técnicas, a percepção é exatamente oposta, pois ir além era não era deixar a técnica de lado, nem o profissional diluído no *amor*. Ir além era realizar tarefas complementares e extras como técnicas, como profissionais que desempenhavam um trabalho com especificidades e potencialidades vinculadas ao conhecimento técnico que possuíam. Essa ênfase no *amor* em detrimento da técnica era visto com muita crítica pelas técnicas que apostavam em um compromisso com o trabalho que foram contratadas para fazer, com os objetivos do Programa. A mudança nos critérios para contratação dos técnicos do Programa era avaliada sob essa perspectiva:

A gente tem mudança de técnicos [na última coordenação geral]. Os técnicos são mandados embora e são colocados outros técnicos para trabalhar com a gente que são indicação partidárias e que não tem nenhuma experiência com atendimento com juventude, isso chega no meu trabalho. [...] Quando você tem partidos que assumem a coordenação desse Programa como cabide de emprego, que não vem pra somar no sentido de trabalhar com a gente na procura de ofertas, de querer somar, de querer entender esse Programa, de querer andar (Laila, técnica do CMJ, maio de 2016).

Vale lembrar que enfatizar, e até defender, o conteúdo técnico e específico não significa uma ausência de vinculação, mas outro tipo de vinculação ou, poderia dizer, uma vinculação com um conteúdo distinto do *amor*. É claro que essas técnicas se vinculavam às histórias individuais dos jovens, que nutriam afetos, que se decepcionavam, mas a intervenção profissional não desaparecia do horizonte. Nesse sentido, é interessante a observação de uma delas sobre a reflexão constante acerca do que era, de fato, o seu trabalho ali: “Então eu tenho

que trabalhar da perspectiva de não ser uma terapeuta, porque eu não sou uma terapeuta, mas eu tenho que entender esse universo: quais são as dificuldades, porque que ele não consegue esse estágio, o que que está acontecendo” (Laila, Técnica do CMJ, 2016).

Aqui, é interessante como o posicionamento de defesa do potencial de um trabalho técnico especializado toca mais em conteúdos políticos associados ao tipo de trabalho que realizam do que nas falas sobre se entregar, colocar amor e a vida no trabalho. O envolvimento via *amor*, no limite, despolariza a intervenção, tende a apagar os conteúdos políticos que perpassam Programas como esses, exatamente porque cabe às técnicas apenas “amarem” o trabalho, os jovens e o território.

Os policiais-professores: a relação entre formar cidadão e a complementariedade rua-projeto

Lembro da primeira aula de um policial que assisti no CRJ. Os alunos terminavam o aquecimento quando cheguei. Eles somavam cerca de 20 alunos de idades variadas, sendo a maioria crianças entre 7 e 10 anos, alguns adolescentes e quatro adultos (três homens e uma mulher). O Rafael logo começou a me contar os feitos dos alunos, indicando quem tinha sido medalhista brasileiro, carioca e até em competições internacionais. Conversamos um pouco sobre o tempo dele nos projetos da UPP e ele me disse que havia sido um dos primeiros policiais a dar aulas na *comunidade*, há cerca de 4 anos. Interrompemos a conversa para que ele passasse instruções de exercícios para os alunos. Eu continuei sentada no canto da sala, onde estavam vários celulares. Fazia uns 10 minutos que estava lá e um dos telefones tocou. Olhei para o Rafael, como que perguntando o que fazer e ele pediu para que eu olhasse na tela quem era. Aparecia na tela um nome, que, na verdade parecia ser um sobrenome. Tentei pronunciá-lo e logo todos na sala (principalmente os alunos mais velhos) me corrigiram, falando em coro o nome correto. Rafael pediu o telefone e veio se sentar no canto da sala. Logo o semblante dele mudou, ficou sério e apreensivo. Primeiro disse: “sim, num sábado, pro torneio”. Depois de uns segundos escutando a pessoa do outro lado da linha e com o semblante cada vez mais sério, disse: “claro, eu vou procurar saber o que aconteceu e te retorno”. Mais uma pausa e disse: “claro, aqui a gente não está formando só atletas e lutadores, **o que a gente quer é formar cidadãos**”, enfatizando essa última parte, olhando para os alunos mais velhos. Eu não entendi muito bem o que estava acontecendo, mas podia perceber que os alunos mais velhos cochichavam e falavam coisas como “eu falei que ia dar

merda”, “eu sabia que ia sobrar pra mim”. Logo que o Rafael desligou o telefone, perguntou: “o que aconteceu no ônibus, na volta do torneio?”; “não aconteceu nada, a gente não fez nada. A gente estava zoando no fundo do ônibus e um menino que tava lá na frente começou a zoar o motorista. Na hora de descer, o motorista falou com a gente que ia comunicar o responsável. Mas não foi a gente...”. Rafael disse que era muito difícil conseguir ônibus para os torneios e que agora corria o risco deles não terem mais, por conta de falta de educação e de respeito. Continuou a repreensão dizendo que isso não podia acontecer e pediu alguns detalhes sobre o ocorrido. Em seguida, na sala mesmo, ele retornou a ligação e dizia: “olha, eu conversei com quem estava no ônibus e eles disseram que não estavam envolvidos nisso. E eu confio neles, confio no meu trabalho, perguntei para o Paulo [um dos alunos] e ele me garantiu que não aconteceu nada”. Uma pausa e ele disse: “Pode ficar tranquilo, **aqui a nossa preocupação não é só ensinar uma luta, é formar pessoas, formar caráter**”. Após desligar o telefone ele disse: “eu não quero saber de gracinha nos ônibus, senão eu não vou mandar ninguém mais pras competições”. O clima de tensão se dissipou e a aula continuou.

Sem dúvida, essa cena poderia ter acontecido em uma aula comum de alguma arte marcial. É comum escutarmos de professores de artes marciais que o objetivo das aulas não é só formar um atleta, um lutador, mas sim contribuir para a formação de um ser humano melhor. Entretanto, essa cena não se passou em uma academia ou escola de luta e o professor não era somente um mestre de uma arte marcial. Dado seu contexto, essa situação não me parece banal: um policial dando aulas de arte marcial, em um equipamento público, dentro de uma favela, repreendendo seus alunos pela má conduta e afirmando que o objetivo das suas aulas era, também, “formar cidadãos”, “formar pessoas”. Não é banal também por outras duas razões. Primeiro, porque os próprios policiais-professores associam de modo explícito esse “formar cidadão” com o fato de não serem apenas professores, mas serem policiais; a disciplina da formação policial, o fato de estarem do lado oposto dos bandidos seria a fonte dessa cidadania que eles proveriam. Em segundo lugar, não é banal porque essa foi a primeira das muitas e muitas vezes em que ouvi policiais associarem o trabalho que faziam à *cidadania*. “Levar cidadania”, “formar cidadãos”, “transformar em cidadãos” eram falas recorrentes nas aulas dos policiais-professores, assim como foram durante as entrevistas ao falarem dos objetivos e das realizações dos *projetos*. A categoria cidadania emerge como central no modo como policiais-professores entendem o processo de transformação que almejam operar nas *comunidades*.

Mas o que querem dizer com “levar cidadania”? O que significa ser cidadão na perspectiva desses policiais-professores? Como o “levar cidadania” está associado à transformação da *comunidade*? Se, numa primeira mirada, parece autoevidente a associação entre cidadania e combate à vulnerabilidade (o que é quase sinônimo de prevenção à violência), uma reflexão um pouco mais detida sinaliza para a não obviedade dessa relação. Por isso, me parece essencial atentar para os conteúdos e sentidos atribuídos pelos policiais-professores à noção de *cidadania*. Em primeiro lugar, acredito que, se hoje soa natural que mais cidadania seja entendida como sinônimo de incremento à ordem e prevenção da violência, o mesmo não aconteceria há 20 ou 30 anos. Nesse sentido, o próprio fato de essa associação parecer óbvia indica a consolidação dessa grade de inteligibilidade por meio da qual os sujeitos têm visto as dinâmicas e relações sociais urbanas, em especial o problema da pobreza, lido como sinônimo de violência. Essa perspectiva torna plausível atribuir à ideia de cidadania conteúdos associados à prevenção da violência, os quais, por sua vez, passam pelo combate não só ao crime e ao tráfico, mas por disputas acerca dos modos de vestir, de se relacionar, de viver a sexualidade etc., como mostrei no capítulo anterior.

O deslocamento de sentido da ideia de cidade é, portanto, profundo. De modo geral, a cidadania é definida nos dicionários como uma condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais e participa da vida pública. Parte da literatura das ciências sociais já tratou dos movimentos sociais de base e os sentidos que a ideia de cidadania assumia (SADER, 1988; DAGNINO, 1994; 2002; TELLES, 1994; PAOLI, 1995; CARVALHO, 2003; OLIVEIRA e RIZEK, 2007). Como essa literatura mostra, a luta pela cidadania era central na constituição e nas lutas dos movimentos sociais de base ou dos “novos atores que entravam em cena” (SADER, 1998) entre os anos 1960 e 1980. E os conteúdos associados a essa categoria eram bastante claros: a luta pela cidadania era uma luta que tinha como pano de fundo a universalização dos direitos, o que se traduziria em condições de vida mais dignas, redução da pobreza e da desigualdade, acesso a serviços e políticas públicas, participação social. Ou seja, os conteúdos associados à ideia de cidadania eram bem distintos daqueles observados nas falas dos policiais-professores, que são bem semelhantes ao modo corrente como se tem entendido o que é cidadania.

Com esse deslocamento profundo e radical de seu sentido, a cidadania se refere hoje a estar mais enquadrado a modelos, posturas e gostos que produzem ordem; é ser mais normalizado, para usar os termos de Foucault (2008a). Para os policiais-professores, ser cidadão era não

causar problemas no ônibus, era não seguir o caminho do crime, era estar disposto a enfrentar as dificuldades, era deixar de ouvir funk, era viver sua sexualidade de um determinado modo, ainda que as desigualdades e a falta de acesso a políticas públicas persistam.

É nesse sentido que temos, claramente, um processo de despolitização da noção de cidadania.⁸¹ Ou talvez seja mais preciso dizer que temos assistido uma politização em um sentido completamente diferente, pois aproximar cidadania da ideia de ordem, de combate à vulnerabilidade e à violência tem muito conteúdo político. Conteúdos políticos fortemente associados à figuração do conflito urbano, como venho frisando ao longo desta tese, em que as populações das margens urbanas são vistas como ameaça à segurança, mas também ameaça à ordem, à moral, aos modelos de famílias, às formas de conceber a própria vida individual. Na medida em que a intervenção junto aos pobres é, antes de tudo, uma tentativa de conter e administrar essa ameaça (e não garantir direitos), torna-se possível associar o incremento da cidadania a um incremento da ordem, da civilidade e da moral que faltaria a essas populações e que faria delas uma ameaça. A agenda e o tema da segurança invade e ressignifica a cidadania. Isso é, no meu entendimento, um deslocamento político e não menos politização.

Se levar mais cidadania é produzir sujeitos, famílias e territórios mais ordenados, produzir mais cidadania é incidir sobre a vulnerabilidade. A questão essencial, então, é a produção da ordem. Aceitando essa premissa, podemos melhor compreender que o modo como os policiais-professores concebem a cidadania está estreitamente relacionado à sua principal estratégia para atuar sobre a *vulnerabilidade*: a combinação ou complementariedade dos dois trabalhos: o do *policial* e o do *projeto*.

A fala de um dos policiais-professores é emblemática dessa relação estabelecida entre trabalho policial e *projetos de cidadania*, na medida em que toca no tema da cidadania, do esforço em transformar seus alunos, da complementariedade entre ser policial e professor e o que isso guarda de específico:

Eu aqui, eu ajo como policial sem eles perceberem. Como? Além de ensinar, eu passo pra eles noções de cidadania, de respeito, de obediência. Muitos

⁸¹ Agradeço a Cibele Rizek pela observação em minha banca de qualificação acerca do processo de despolitização da categoria *cidadania* frente ao avanço da segurança como protagonista na gestão dos pobres e da pobreza.

jovens chegam aqui sem freio, cara, sem limite. E eu converso muito com eles sobre drogas, sobre abordagem (todos sabem que eu sou policial), “ah, eu fui abordado, o policial fez isso, fez aquilo e eu acho errado”. E então eu converso com eles “não é assim”. Então eu acabo mudando o jeito deles pensarem, deles verem o policial, como agirem em certas situações. Então, eu vou inculcando isso sem eles perceberem. Eu não chego e falo: “hoje eu vou ensinar vocês a como agirem...” Não! É num bate-papo informal, ou durante a aula ou antes da aula ou após a aula. Eu aproveito um gancho, algum comentário, “poxa, não é assim e tal...”. Então eu vou inculcando isso neles. [...] Então nisso, eu finjo que sou um professor comum, mas vou mudando eles. Quer dizer, porque muitos têm a visão de que o policial é aquele cara que entra, mata e bate e é ladrão e é isso. Então, aos poucos eu vou modificando. Isso é o que diferencia de um professor comum talvez e não um professor policial. [...] Minha ideia é mais transformar eles. Eu quero pegar aquele jovem que seguiria um caminho errado, que admirava o traficante, odiava o policial, pegar esse cara e botar num caminho bacana, para ele ter uma família, seguir sua profissão, virar uma pessoa de bem, um cidadão de bem. O meu objetivo aqui é esse, além do curso, o meu objetivo aqui é esse, pegar um jovem que..., eu já tive aqui também, que adorava o traficante e hoje gosta do policial, admira o policial, quer ser como o policial. Quer dizer, isso é o meu objetivo (Jaime, policial-professor no CRJ, abril de 2016).

O primeiro elemento que merece destaque nessa fala é que estar em sala de aula, ser um professor, não faz deles policiais. Por mais que os policiais-professores ressaltassem a importância do trabalho social dos *projetos* e frisassem que é importante que a polícia aja não apenas com “tiro, porrada e bomba”, o que definiria o policial é realizar o trabalho na rua de combate e repressão direta. E essa ideia, muito recorrente entre os policiais-professores, de que o policial deve estar sempre presente na sala demonstra que a especificidade do trabalho que realizam ali não é apenas por ser um trabalho diferente do que os policiais comumente fazem (patrulha, confrontos etc.), mas é, sobretudo, por ser um trabalho social ou de professor, potencializado e incrementado por sua formação policial. Das contribuições que essa formação policial daria para a atuação nos *projetos*, um dos principais elementos destacados era a disciplina, que, por sua vez, era muito associada à cidadania. Disciplinar o aluno ou ensiná-lo a ter disciplina nas atividades dos *projetos* ou na vida era considerada uma forma de incrementar a cidadania, sobretudo porque esse jovem teria mais chances de se manter firme no caminho “certo”, enfrentado e superando as adversidades. É dessa perspectiva, fortemente marcada pela disciplina do corpo e das condutas, que o policial-professor era categórico ao afirmar que o objetivo dele era **transformar**, fazer com que seus alunos fossem seres humanos melhores, o que deve se consubstanciar em ter uma família, ser trabalhador, enfim, ser um cidadão.

Os policiais-professores, pela especificidade do lugar que ocupavam, se sentiam como agentes ativos desse processo de transformação, por intermédio da cidadania. Nesse sentido, ganhava força a ideia de que a função da polícia (pelo menos no contexto de “pacificação” daquela favela) não é apenas estar na rua, no policiamento, reprimindo, utilizando da força, como fica claro na cena da aula e na fala de outro policial-professor. Com efeito, nas falas e nas práticas dos policiais, mais do que a possibilidade, fica clara a necessidade e a importância da coexistência de estratégias de controle (violência) e de cuidado (*social*):

O ideal é que todos os comandos que entrem em UPP sejam comandos que consigam dividir meio a meio, porque tanto é importante a contenção e a luta armada na rua quanto é importante também o projeto. Se eu entrar só com a questão da prisão e da coercitividade dos meios na rua, e aí? [...] E se eu entrar só com projeto, sem a parte da segurança da rua, não vai ter, porque eu mesmo não vou dar aula se acabar a UPP, sou muito sincero; tirou a UPP daqui, o que um policial de UPP ou quatro ou cinco vai fazer aqui dentro da Cidade de Deus sem policiamento na Cidade de Deus? Alvo fácil. [...] Para que os projetos continuem, tem que ter UPP, tem que ter policiamento. Então, um depende do outro, eu queria que os colegas policiais militares conseguissem entender isso e não fazer chacota. Eu queria que eles entendessem que, se o trabalho hoje em dia na rua está mais fácil para eles, na questão de abordar e tal, tem pessoas que dão bom dia, boa tarde, boa noite, não cospem no chão, essas pessoas são alunos nossos, são pessoas que têm uma continuidade do nosso treinamento aqui dentro. E claro, nós temos a consciência de que eles são importantes, porque um dia nós já passamos pela rua, nós já tomamos tiro, nós já prendemos, fomos açoitados, fomos humilhados. Então a gente já passou por isso tudo aí (José, policial-professor no CRJ, junho de 2016).

Um dos principais indicativos de que essa complementariedade entre o trabalho policial na rua e os projetos estava, de fato, funcionando, era a modificação do modo como os jovens envolvidos nos *projetos* dos policiais-professores se comportavam durante as abordagens. A fala de um policial-professor é exemplar nesse sentido:

Eu tenho muitos amigos que já abordaram alunos meus na rua, alunos de outros colegas e, quando abordado, ele trata bem o policial. Às vezes até o policial não merecia aquele tratamento tão bem, porque tem policial que chega..., nós sabemos disso! Tem policial que chega dando tapa, chega açoitando, batendo, xingando. Infelizmente, temos o mau profissional, ele está na rua, ele está aí, não tem como. E, fatalmente, eu que sou policial posso ser abordado por um desses, você, universitária, pode ser abordada por um desses, ele está solto por aí. E alunos meus já foram abordados, não sei se por policiais bons ou ruins, e na verdade o que chegou em mim, o comentário, pela boca da própria PM, foi que são exemplos [...] de pessoas da comunidade, falaram que foram muito educados, que ajudaram inclusive na abordagem, facilitaram a abordagem, não criaram resistência, acharam normal aquilo dali. [...] Aonde é o mundo melhor que eu estou querendo

criar? [...] Então eu ensino ao aluno ficar calmo, tranquilo se tiver uma abordagem policial. Ele vai tratar bem o policial militar porque o policial militar não é bicho [...] Então, assim, tem todo um contexto diferenciado.

Eu tenho vários alunos que “ah, professor, quando eu era abordado, eu xingava e não sei o que”, “pô, não é assim, cara, você tem que cooperar, porque vai ser melhor pra você, pra ele”. Aí, teve uma vez que um [...] “pô, professor, fui abordado de novo”, eu falei “e aí?”, “não, eu obedeci, coloquei a mão na parede, ele me revistou, perguntou onde eu morava, eu falei, ele me desejou boa noite e eu fui embora”, eu falei “viu como o tratamento mudou? A primeira vez você fez jogo duro e falou que não sei o que, o tratamento foi completamente diferente. Esse, como você cooperou, o tratamento foi muito melhor”, ele “é, pior que é mesmo”, eu falei “então, é assim que você tem que agir, você não é bandido, você não tem porque odiar a polícia, você é um rapaz que estuda, você trabalha, você é uma pessoa de bem, você não tem o menor motivo pra odiar a polícia”, ele “pior que é mesmo” (Igor, policial-professor no CRJ, abril de 2016).

A complementariedade entre os dois tipos de trabalho da polícia, na rua e no *projeto*, termina por se restringir aos jovens que frequentam os *projetos* dos policiais-professores, não atinge a *comunidade* em geral, objetivo previsto com as UPP e os *projetos* dos policiais, que seria de aproximar polícia e comunidade. Mas mesmo os efeitos dessa complementariedade sendo muito reduzidos, os policiais-professores a apresentam como forma de legitimar os *projetos*, sobretudo frente aos seus colegas e superiores. A satisfação, a despeito do pouco alcance, é outra marca dessas falas. O aparente descompasso entre a efetividade da complementariedade entre segurança e social e o modo como exaltam seus resultados tímidos está relacionado às discussões que apresento no tópico a seguir.

Consentir e ressignificar o aparente fracasso

O problema que eu tenho hoje, eu acho que muitos [policiais-professores] têm, é com a desistência. As minhas turmas começam abarrotadas, 30, 35 alunos; da gente ter que pegar mais cadeiras, gente assistir aula em pé. Mas que termina esses três anos, um dois. Pouquíssimas turmas chegam a terminar, pouquíssimas pessoas. Então tem muita evasão mesmo, evasão muito grande [...] Quer dizer, o cara entra no curso, mas do básico I para o básico II ele tem que passar, ele não passa na prova, tem que fazer de novo, poucos voltam pra fazer de novo, a maioria “ah, eu não passei, então eu vou embora”. Então a minha evasão é muito grande. Mas, estamos aí, tem muitas histórias bacanas de pessoas que aproveitam (Jaime, policial-professor no CRJ, abril de 2016).

Lembro-me de ter ouvido com surpresa as cifras apresentadas pelo policial-professor: menos de 10% dos alunos completa seu curso. Achei muito pouco. Mas essa fala, já no fim da segunda fase do trabalho de campo, foi importante também porque me fez retomar um

questionamento que fiz por várias vezes ao longo da pesquisa e das leituras do caderno de campo: por que policiais-professores e técnicas se mantêm tão engajados? Perguntava-me, exatamente, sobre o engajamento e não sobre o porquê de continuarem trabalhando ali - se o ponto fosse esse, poderia ser explicado por questões de ordem objetiva (manutenção do emprego, menos perigo no caso dos policiais, proximidade com o local de residência). Via os grupos de discussão do CMJ em 2014 se esvaziarem a cada semana, presenciava o aumento de confrontos armados entre policiais e traficantes, acompanhava a alta rotatividade dos alunos nos cursos, ouvia os relatos das dificuldades de fazer com que os jovens viessem aos atendimentos do CMJ, observava que boa parte dos jovens eram encaminhados para programas de primeiro emprego ou para empregos de baixa remuneração e qualificação (e isso ser considerado o máximo que podia ser feito). Perguntava-me, cada vez mais, por que mesmo assim eles continuavam o trabalho, se entregando, se dedicando, fazendo mais do que a obrigação que tinham. Por que não desistiam e deixavam de acreditar que o que faziam produzia resultados? Intrigava-me, na interlocução com esses agentes, essa espécie de resiliência frente a manutenção do que procuravam transformar e ordenar.

De fato, esses agentes pareciam não se abalar com as sucessivas e inúmeras provas, indícios e sinais de que a transformação não estava ocorrendo: os jovens não estavam tendo mais oportunidades, as famílias não estavam mais estruturadas, o crime não estava enfraquecido, a *cultura da comunidade* continuava a mesma. Nesse tema, as entrevistas se mostraram uma oportunidade de ouvir não só as descrições sobre o trabalho que faziam, mas também as reflexões sobre esse trabalho, as quais deixavam evidente a clareza que eles tinham dos limites e das limitações do que faziam ali.⁸² A fala de um dos policiais-professores, particularmente, já nos últimos dias da pesquisa de campo, me marcou muito:

A gente não está aqui pra mudar o mundo, a gente não tá viajando na maionese, a gente sabe a realidade, a gente sabe que a gente não vai conseguir resolver o problema, a gente não vai acabar com as drogas, a gente não vai acabar com o tráfico nem com armas, mas a gente vai ajudar alguém, com certeza, eu tenho certeza alguém vai ser ajudado, mesmo que seja uma pessoa só, pra mim tá valendo a pena (Antônio, policial-professor no CRJ, junho de 2016)

⁸² Bourdieu (1997b) destaca como o momento da entrevista pode se constituir como uma possibilidade de o sujeito entrevistado se colocar, externalizar seus pontos de vista, refletir sobre suas experiências e sobre sua história, enfim, se ver no mundo.

A fala desse policial-professor me marcou não apenas pela lucidez com que falava das limitações do trabalho dos *projetos*, mas pelo fato de essa clareza não impedi-lo de acreditar nas mudanças que esse trabalho poderia promover. Ele sintetizava algo que via e percebia entre todos os policiais-professores e técnicas: a consciência dos limites e, ao mesmo tempo, a persistência no trabalho. O que me chamava a atenção nessas falas era que a consciência dos limites e limitações que deixavam o trabalho abaixo do que deveria ser - segundo metas, expectativas e do que poderia ser se houvesse mais investimentos, apoio e recursos - contrastava com o engajamento em responderem a essas demandas, o que implicava em compromisso com o trabalho, com uma causa presente no trabalho que realizavam. Era como se estivessem indiferentes, impermeáveis ao fato de que a realidade da Cidade de Deus não se alterava – ou, na melhor das hipóteses, melhorava muito pouco ou, na pior das hipóteses, piorava.

Em um primeiro momento, cogitei a possibilidade de que eles não viam ou se recusavam a ver o que, de fato, acontecia. Fui me dando conta de que não se tratava de uma espécie de alienação, como uma explicação apressada e superficial poderia sugerir. Eles mesmos me diziam que conheciam aquela realidade, me explicavam como e o que conheciam. Era óbvio que viam e sentiam tudo que não dava certo, a transformação que não vinha e, possivelmente, não viria. De fato, o que se passava ali parecia ser mais um processo de tornar plausível o mundo, um esforço de conferir valor ao trabalho que faziam, dar sentido ao envolvimento que tinham - sobretudo para eles mesmos. Dois aspectos emergiam nessa leitura mais otimista: o apego aos casos individuais e a visão do “fracasso” como sinal de que o trabalho era ainda mais necessário.

Os casos individuais eram recorrentemente mencionados e exaltados. Entre as técnicas, eram ressaltados os casos de jovens que conseguiam cumprir o Plano de Autonomia ou passar por mudanças consideráveis (fossem elas psicológicas, materiais, físicas ou sociais). Mesmo quando frisavam a falta de efetividade dos outros setores do Programa, a ausência ou precariedade de outros serviços públicos, muitas terminavam essas observações sobre os problemas com frases como “mas temos muitas experiências bacanas”. Uma das técnicas me disse:

Quando você vê o progresso do jovem com a tutora, você fala assim “não acredito” [abre um sorriso]. Ontem mesmo eu passei por uma menina, foi a minha primeira jovem atendida aqui no caminho. Eu falei “garota, você tá outra! Você tá com o sorriso mais largo, seu semblante está brilhando, tá

iluminado!” Porque a menina passou por tantas coisas, que eu acompanhei, hoje a tutora acompanha ela. E quando você vê num outro sorriso, num outro estágio da vida, aí você fala assim “cara, como valeu a pena”. (Joana, técnica do CMJ, abril de 2016)

“Valer a pena”, essa era uma expressão recorrente quando esses agentes refletiam sobre os resultados do trabalho que realizavam ali. No caso acima, o “valer a pena” era ver a transformação de um jovem, era ver como o Programa tinha contribuído para que a vida de um jovem fosse melhor. Mas o “valer a pena” também podia se referir às demonstrações de afeto e de reconhecimento do trabalho realizado, como na fala de uma técnica:

Então, nós, quando fazemos um trabalho com amor, isso é muito gratificante; porque quando você escuta um jovem dizer para você “tudo que eu devo hoje na minha vida, eu devo a você”. Uma vez eu falei para eles que eu ia sair, ia para outro território (que estava cogitado de ir para outro território em fevereiro, acabou não indo), então eu comecei a me despedir deles e eles falaram mesmo para mim “tudo que nós devemos hoje, nós devemos a você”. Então quando eu ouço isso, as minhas colegas de trabalho também ouvem a mesma coisa; quando um conquista um emprego, é motivo aqui de a gente ficar feliz, quando conquista o objetivo; como tem muitos aqui com o plano de autonomia já pronto, mas não querem sair daqui de dentro. Por quê? Porque vão precisar de outras orientações ao longo da vida e como tem a faixa etária de idade, a gente vai deixando ficar, mas também porque cria aquele vínculo e é bacana isso. [...]. Então, isso é gratificante como ser humano, você como ser humano, como profissional também, mas eu acho que mais gratificante é como ser humano...(Joana, técnica do CMJ, abril de 2016)

Entre os policiais-professores, os casos individuais eram muito valorizados e exaltados:

Então eu tenho que chegar com um contorno gigante, de certa forma maquiando o que eu talvez queira passar para ele, para a gente chegar no finalmente. Talvez um dia ele consiga até está aceitando, como já aconteceu aqui, o indivíduo entrar buscando uma coisa, aprender realmente a enfiar porrada nos outros na rua, na linguagem brusca, e o cara sair daqui compreendendo que ele aprendeu a lutar para, na verdade, não ter que fazer isso [...] Então, a ferramenta funcionou, com esse daí funcionou. [...] Ele acaba realmente caindo na real e, aí, aquele momento acaba sendo um momento passageiro, onde às vezes ele até desista de fazer a arte marcial, mas ao mesmo tempo ele desista também de cometer aquele outro ato [violento]. [...] Mas aquele pouco tempo que ele passou desmotivou ele a fazer algo errado. Isso aí já vale a pena, isso daí já foi um trabalho psicológico nele. Então, é por esse caminho (Igor, policial-professor no CRJ, abril de 2016).

Os casos individuais eram uma motivação também por terem o potencial de os jovens que os protagonizavam se tornarem agentes multiplicadores, exemplos positivos. A fala de um dos

policiais-professores é representativa dessa aposta de que seus alunos podiam “contaminar” positivamente a comunidade:

Eu acredito que eu consigo contaminar, digamos assim, os familiares, os vizinhos, os moradores em geral. Porque quando eu ensino simplesmente alguém a ser medalhista, ele ganha a medalha para ele, pendura no quarto dele, ele vai seguindo a vida dele e seus familiares também, ele está treinando algo técnico. Quando eu ensino a ele que tem que lavar o kimono dele, a roupa dele [...] Então quando eu ensino que ele tem que lavar a própria meia, a sunga dele, não dar tanto trabalho a mãe dele, não pegar o prato, jogar na pia e deixar sujo [...] Ajudar a avó dele que foi comprar o Nescau dele na padaria e está vindo com peso, para ele, em vez de ficar brincando na rua, ir lá ajudar rapidinho a senhora com peso. Quando eu estou dando esses valores para ele, ele consegue contaminar o irmãozinho que está vendo, ele consegue contaminar o outro colega que está vendo a senhorinha com a mochila pesada. Então, ele consegue fazer com que tenha uma disseminação dessas boas vontades, o que falta na *comunidade*. Então, o que acontece? No meu caso, o curso está indo além do troféu, para mim troféu e medalha é fácil; nós temos aqui campeões, campeões internacionais. (Carlos, policial-professor no CRJ, abril de 2016)

O pressuposto na fala desse e de outros policiais-professores era que a transformação individual carregava a possibilidade de transformação de outros sujeitos, da família e, conseqüentemente, da *comunidade*. A “disseminação” ou “contaminação” de “boa vontade” seria algo iniciado em suas aulas e multiplicado pelos seus alunos. É nesse sentido que alguns policiais-professores faziam a analogia do trabalho que faziam com um “trabalho de formiguinha”.

Portanto, a tradução de sucessos individuais em “valer a pena” continuar o trabalho faz todo sentido na lógica que individualiza, culpabiliza e responsabiliza os indivíduos pelos seus sucessos e fracassos. O quase apagamento das dimensões estruturais da pobreza e da desigualdade permite que as ideias de universalização de direitos, garantia de acesso a serviços públicos e condições de vida digna também desapareçam do debate, uma vez que o centro e o responsável por sua situação é o próprio indivíduo e as “escolhas” que ele faz. Assim, as vitórias individuais acabam funcionando, por um lado, como um exemplo e um reforço dessa lógica e, por outro, como uma motivação para continuar, porque é assim que o mundo é e é assim que deve ser. Os indivíduos que não vão aos *projetos*, desistem no caminho, não se transformam ou não se dispõem a ser transformados é que são o problema, não os *projetos*, a grande lógica que os orienta ou a desigualdade que atinge esses jovens. Não

há uma problematização se haveria possibilidade de as estratégias, pressupostos e formas de intervenção serem diferentes dos discursos individualizantes e de administração.

É importante frisar que, se as transformações estruturais não ocorrem, a participação de crianças e jovens nesses dois Programas era uma oportunidade que podia, de fato, abrir muitas possibilidades de acesso, experiências e ampliação de horizontes. Muitos viajaram para competições em outras cidades ou estados, o que não nunca tinham feito ou fariam sozinhos. Vi histórias de alunos que começaram aulas de violão e encontraram nessa atividade uma forma de sustento. Ouvi jovens dizendo que haviam ido ao teatro pela primeira vez, numa atividade promovida pelas técnicas do CMJ. Conversei com mães que me relataram que seus filhos passaram a ter melhor rendimento na escola depois que iniciaram a prática de artes marciais. Conheci um casal de irmãos de 6 e 9 anos que descobriram nas aulas de flauta uma paixão. Portanto, dizer que os Programas não tiveram êxito não é dizer que indivíduos não se beneficiaram deles; é frisar, como faziam técnicas e policiais-professores, que as dinâmicas mais gerais continuavam intactas.

A segunda questão que me chamou atenção nas falas de técnicas e policiais-professores sobre o fato de não alcançarem os objetivos esperados e propostos se refere ao modo como interpretam isso. Se a falta de apoio, de infraestrutura, de estado, de compatibilidade entre plano e realidade, de estrutura familiar, de ordem da *comunidade* contribuem para que os Programas não sejam tão efetivos, é o indivíduo que está no centro e é a causa última desse fracasso. O problema não está nos *projetos* (formatos, linguagens, pressupostos, modos de operação etc.). Esses agentes não percebem ou lidam com o fato de estarem muito abaixo das metas, expectativas e objetivos como um sinal de fracasso do trabalho. Não cogitam questionar o próprio formato dos *projetos* - no sentido dos perfis, comportamentos que esperam, dos julgamentos que fazem sobre formas de vestir, de falar, da estrutura da família etc. Ao contrário, para eles, o fato de os Programas não terem o êxito esperado, apesar de menções a falhas de outras políticas e de outros setores, sinaliza, de modo paradoxal, que há a necessidade de continuarem. Sinaliza que o trabalho que realizam seria ainda mais importante e complexo, porque têm que mudar os indivíduos para chegarem aos *projetos* e, depois, serem transformados.

Distancio-me agora das explicações das técnicas e policiais-professores sobre o “fracasso” ou limitação de seus Programas para lançar luz sobre esse “fracasso” em si. Em primeiro lugar,

fica evidente, tanto pelas limitações do alcance dos Programas (perfil bem definido e restrito de quem se interessa, vai e permanece) quanto na forma desses agentes estatais “na ponta” interpretarem o pouco êxito, que se trata de fazer gestão, se trata de administrar os pobres e a pobreza; e gerir é lidar com o que está dado, é tentar produzir alguma ordem no que é desordem, sem atacar a estrutura dos problemas. O formato, o desenho e os objetivos dos dois Programas (assim como dos *projetos sociais* em geral) demonstram que essa administração visa prevenir a violência, lidar com os efeitos que um grau mais elevado de vulnerabilidade pode acarretar. Não se almeja transformações e mudanças em escalas maiores; que o jovem não entre para o crime, tenha empregos de baixa remuneração e uma família já é o suficiente, já “valeu a pena”, porque ele não entrou para o crime. E, em boa medida, os agentes que estão “na ponta” sabem disso, estão conscientes de que não estão ali para promover grandes mudanças e, por isso, também não entendem como fracasso completo a continuidade das dinâmicas na *comunidade*. E, assim, fica mais simples entender como é possível que as exceções - os casos de sucesso - sejam percebidas e consideradas vitórias.

A segunda questão que gostaria de mencionar é que esse “fracasso” dos *projetos sociais* do ponto de vista da promoção de melhoria das condições de vida da *comunidade* e da contenção do crime apontam para um exercício constante e contínuo de produzir governo e ordem, que está sempre incompleto. Apesar de o desenho dos *projetos* ser descolado da realidade dos jovens e as dificuldades e precariedade práticas enfrentadas no cotidiano do trabalho contribuírem para que os projetos não funcionem de modo a alcançar os objetivos, acredito que os *projetos* “fracassam” porque eles fazem parte de uma dinâmica contínua e infinita em que aquilo que se pretende governar escapa todo o tempo, todo o tempo questiona as próprias estratégias de governo.

Mesmo depois de tanto tempo, de tanta prática, os projetos continuam a não funcionar. A pobreza continua, o crime também, os jovens continuam sem acessar políticas, com empregos precários. E, mais importante, tudo isso continuaria a gerar violência, afinal a favela continua violenta e a cidade também. Assim, há uma busca incessante por recapturar o que escapou, capturar o que ainda está fora, governar o ingovernável. Os corpos, as sexualidades, as famílias, os bandidos continuam suas vidas, sua “cultura”, a despeito dos esforços estatais para transformá-los, discipliná-los e, assim, produzir ordem.

Mas mesmo construindo explicações, se apoiando em lógicas que responsabilizam os indivíduos, se apegando às pequenas conquistas, enfim, mesmo tornando o “fracasso” do

trabalho que fazem plausível, técnicas e policiais-professores sofrem. Frustração talvez seja uma palavra que descreve um sentimento recorrente desses agentes “na ponta”, além de ser uma palavra muito usada por eles. Mas eles continuam, persistem, não desistem frente às adversidades, às dificuldades, às frustrações - atraso de salários, acordos não cumpridos, falta de infraestrutura, piora no quadro dos confrontos na CDD, fracasso das UPP, falência do Estado do Rio de Janeiro. E é essa resiliência que deixa entrever que os capilarizados discursos - permeados pelas ideias de superação, força de vontade, empreendedorismo e responsabilização individual - não estão a constituir apenas os sujeitos atendidos, mas também aqueles que atendem. É nesse sentido que esses agentes “na ponta” são apenas parte de um esforço em produzir novos sujeitos e subjetividades - mais ordenados, moralizados, disciplinados, “certos”. O discurso de superação constitui técnicas e policiais-professores como sujeitos: se faz presente em suas vidas desde a infância cheia de dificuldades, passando por uma trajetória diferente da maioria de seus vizinhos e familiares, até se tornarem exemplos para os jovens que atendem, assim como exemplos desse próprio discurso.

Essa ideia de constituição de sujeitos está completamente associada à de subjetividade, tal como proposto por Foucault (2010a). Nessa perspectiva, os indivíduos se constituem como sujeitos na concomitância dos processos de sujeição e subjetivação. Nesse sentido, a subjetividade não seria o efeito de determinado discursos, práticas, regimes de verdade e moral que determinariam o sujeito, nem, por outro lado, um processo em que o indivíduo encontra o seu verdadeiro e livre “eu”. Se há práticas e discursos coercitivos que almejam produzir sujeitos normalizados, também há práticas e mecanismos por meio dos quais os indivíduos elaboram a si mesmos, em um processo ético consigo mesmos e se havendo com essas normalizações.

Dessa forma, esses agentes “na ponta” não apenas fazem estado em suas práticas cotidianas, mas estão sendo feitos, também pelo que se anuncia como estatal, no exercício do seu trabalho cotidiano junto a populações consideradas e denominadas *vulneráveis*. Se suas práticas produzem efeitos sobre os jovens que atendem, reproduzem discursos e formas de gestão, elas também são efeitos de representações sobre os pobres como perigo e ameaça, representação na qual suas trajetórias figuram como o contraexemplo e, nessa medida, justifica a própria ideia de que a pobreza, o envolvimento com o crime se trata pura e simplesmente de uma escolha individual.

Neste capítulo, que fecha a tese, procurei trazer as principais formas e estratégias utilizadas pelas técnicas e pelos policiais-professores para incidir sobre a vulnerabilidade. Acredito que essa dimensão do trabalho desses agentes “na ponta” nos permite compreender as conexões entre as diferentes práticas, descritas ao longo da tese, que perfazem o esforço de administrar e conter o conflito. Por isso, tratei das principais estratégias para intervir junto aos jovens e discuti como conferem plausibilidade ao trabalho que realizam, tendo em vista o alcance muito limitado e os objetivos não alcançados.

Sobre o primeiro ponto, descrevi como, para as técnicas, a principal estratégia para incidir sobre os jovens é o envolvimento. Mostrei como esse envolvimento, ligado ao fato de realizarem mais tarefas do que aquelas pré-estabelecidas, está relacionado a dois conteúdos distintos: parte das técnicas diziam que esse envolvimento era fazer o trabalho com *amor*, ao passo que outro grupo de técnicas dizia que o envolvimento tinha a ver com realizarem mais tarefas técnicas porque havia deficiências no Programa, em outras políticas e na formação dos jovens atendidos. Descrevi como a ênfase no *amor* centra o envolvimento em relações e escolhas individuais, ao passo que, para as outras técnicas, a ênfase estava no fato de terem um conhecimento técnico que podia contribuir para a vida dos jovens. Nesse sentido, a ênfase na técnica acaba por produzir uma maior politização do trabalho que realizam.

Ainda sobre as estratégias para atuar sobre os jovens, no que tange aos policiais-professores, mostrei que, para eles, a principal estratégia era a combinação entre promover cidadania e a complementariedade entre trabalho de policial e de professor. Nessa combinação, a ideia de cidadania ganha conteúdos muito específicos e, praticamente, passa a coincidir com a ideia de ordem e de disciplina. Nessa lógica, levar cidadania é levar modos de vida mais ordenados, disciplinados e corretos, o que seria feito de modo mais exitoso e eficiente pelo policial que se propõe a agregar à sua formação na corporação uma prática ou “um olhar” social, como é o caso dos policiais-professores do CRJ. Repressão e cuidado passam a figurar como a fórmula ideal para produzir cidadania; o que quer dizer, ordem social.

O engajamento com que colocavam em prática e falavam sobre as estratégias de intervenção para promover a transformação da realidade da CDD contrastava com um aparente fracasso dos Programas. Passei a refletir sobre esse aparente paradoxo, me perguntando por que

técnicas e policiais-professores continuavam engajados. Dei-me conta de que não se tratava de alienação, mas de um processo de conferir plausibilidade, sobretudo para eles mesmos, ao trabalho que faziam. Nessa empreitada, os casos individuais e pontuais de sucesso emergiam como algo a que se apegavam e se agarravam. Os casos isolados eram repetidamente contados e, assim, transformados em “valer a pena” continuar o trabalho.

Além dos sucessos individuais, outro aspecto que figura como uma motivação para a manutenção do engajamento é o aparente paradoxo de que o insucesso ou a limitação dos Programas sinaliza para a necessidade de continuarem esse mesmo trabalho. Aqui, não há questionamento do formato, das premissas e da lógica dos Programas; ao contrário, a dificuldade de chegar aos jovens, às famílias e à comunidade seria um indicativo de que eles realmente precisam ser transformados, pois não conseguem nem ser acessados por *projetos*. A questão seria ainda mais grave e, por isso, seriam necessários mais programas como o CRJ e o CMJ.

Sobre os sentidos conferidos ao trabalho que realizam e se manterem engajados, assim como em toda a tese, me esforcei para não fazer desses agentes que estão “na ponta” da implementação desses Programas nem heróis nem mocinhos, nem vilões nem vítimas. Ao contrário de um binarismo que nos faria perder de vista a complexidade desses sujeitos e de suas práticas, coloquei em relevo o fato de que eles são sujeitos atravessados por discursos, representações e uma determinada racionalidade sobre o conflito urbano, sobre a pobreza, sobre a violência, sobre o que seria o *social*. E, enquanto sujeitos, foram, desde a infância pobre que tiveram até se tornarem exemplos para jovens pobres, constituídos (ou assujeitados) por um discurso que responsabiliza os pobres pela própria condição de pobreza, exalta as ideias de superação, criminaliza a pobreza. Nesse sentido, o próprio engajamento é um imperativo: eles não podem desistir, têm que ser resilientes, que se superarem. Mas, ao mesmo tempo, hoje, como implementadores de Programas, conferem materialidade a esses discursos, se esforçam por construir novos sujeitos, novas subjetividades, afinadas com toda essa representação.

Terminar o último capítulo desse modo remete ao esforço que empreendi ao longo de toda esta tese de evitar um binarismo entre “agentes estatais vilões” e “*jovens vulneráveis* vítimas”. Toda essa empreitada foi no sentido de complexificar, matizar, colocar em perspectiva as práticas, as falas e as percepções de técnicas e policiais-professores, mostrando que eles são

sujeitos que, em seus trabalhos cotidianos, fazem as representações correntes sobre pobreza e violência, mas também são feitos por elas.

NOTAS FINAIS

As práticas, classificações e discursos de policiais-professores e técnicas na Cidade de Deus sinalizam linearidades e recorrências que nos oferecem elementos para pensar sobre os contornos da gestão estatal nas margens urbanas. Assim, gostaria de apontar, apoiada nas descrições apresentadas ao longo da tese, o que me parece ser dimensões e características importantes da gestão estatal nas favelas e periferias, para, a partir delas, propor uma reflexão sobre os efeitos produzidos e reproduzidos por esse modo de intervir e conter o conflito urbano. São três as dimensões que gostaria de remarcar: i) os agentes estatais “na ponta” dos projetos e programas sociais têm origens muito semelhantes àquela dos que atendem; nesse contexto de “pobres cuidando de pobres” são produzidas identificações e aproximações, que permitem hierarquizações e distinções entre os pobres, assim como é essa proximidade social que possibilita que afetos e o esforço de produzir se combinem, não se oponham; ii) o *social* ou a gestão via social tem se constituído como forma de fazer segurança pública (não uma alternativa a ela) e de conter o problema da violência; iii) a *juventude vulnerável* é público-alvo privilegiado e categoria operadora a partir da qual se tem lido o conflito urbano e intervindo nele, sendo a *vulnerabilidade* a métrica para distinguir e classificar os pobres segundo os riscos de se tornarem agentes da violência.

Eram 18:30h. Sentados na pequena varanda em frente ao CRJ, Robson e eu conversávamos há quase duas horas. Em um dado momento, perguntei a ele por que estava ali até aquela hora, já que costumava ir embora por volta das 17:30h. Ele me explicou que, uma vez por semana, ministrava uma aula à noite para alunos de níveis mais avançados e que estavam participando de competições, porque as turmas ficavam mais vazias e porque aqueles que trabalhavam poderiam participar. Pouco a pouco, via alunos com as vestimentas da aula chegando. Um deles chegou com um saco de papel grande com pães e outro menor com mortadela, me ofereceu, ofereceu a Robson, que logo indagou para quem era tudo aquilo. O menino respondeu que era para o pessoal da aula. Robson perguntou quem havia lhe dado dinheiro e ele respondeu que tinha sido sua mãe, que ela falou para ele comprar lanche para todo mundo da aula. O menino saiu e Robson me explicou que ele já havia conversado com a mãe do garoto, que tinha confirmado que, de fato, dava dinheiro para ele comprar lanche para os

amigos, “a gente fica preocupado sem saber onde o garoto arranhou dinheiro. A intenção é boa, mas a gente tem que ficar de olho, ainda mais ele que é mais novo”, complementou Robson. Ele também me disse que, nessa turma dos veteranos, essas coisas eram comuns, que eles eram muito unidos, que um fazia pelo outro, que isso já era fruto das suas aulas e era gratificante ver seu trabalho dando frutos.

Conversamos mais alguns minutos e fomos para a sala de aula, onde estavam sete alunos. Lembrei-me que conhecia uma das meninas que estava na sala do outro período de pesquisa no CRJ, em 2014. Naquela época, ela já competia e recebia bastante atenção de Robson nos treinamentos. Robson me contava, em 2014, que ela já participava de competições estaduais e nacionais, tendo ganhado algumas medalhas. Lembrava-me dela como uma adolescente calada, tímida e reservada, lembrança bem diferente do que via ali naquela sala, onde ela conversava, ria com os amigos, simulava golpes no ar e fazia brincadeiras com o policial-professor. Falei com Robson, ao fim da aula, que me lembrava dela, mas que achava que era muito tímida. Satisfeito com a minha lembrança, Robson me respondeu que ela era mesmo muito tímida, mas que foi ganhando confiança com as aulas e foi ficando mais desvolta

A aula começou e em um dado momento, Robson resolveu executar a sequência de golpes do nível mais alto. À medida que ele completava os movimentos, os alunos ficavam mais concentrados, trocavam olhares de cumplicidade e sorrisos discretos. Eu não entendia muito bem o que estava acontecendo, mas parecia ser algo especial. Robson terminou os movimentos e um silêncio se fez na sala, perturbado apenas pelo funk que tocava no pátio externo. Robson estava com a respiração ofegante, não disse nada. Uma das alunas quebrou o silêncio, olhando para os colegas como se falasse em nome deles também: “nossa, professor, tinha muito tempo que você não fazia isso, completo e tão perfeito. Desde que você ficou doente, essa foi a primeira vez”. Todos compartilhavam a mesma satisfação e um sorriso de admiração podia ser percebido nos seus rostos. Entendi, então, porque o silêncio, a alegria e a satisfação. Robson havia ficado doente e dava, naquele momento, a primeira demonstração de que estava recuperado.

À demonstração de Robson se seguiu a de cada um dos alunos, mesmo os que já tinham realizado. Robson se mostrava muito feliz com a evolução deles e positivamente surpreso com os movimentos de alguns, seja pela perfeição com que eram executados, seja porque os movimentos executados correspondiam a níveis (ou faixas) mais avançados do que a que

estavam naquele momento. Ele estava feliz de estar ali, o prazer em estar com aqueles jovens era evidente, o prazer daqueles jovens em estar com ele era visível. A alegria daquele momento contagiava, me emocionei.

Na semana seguinte fui assistir a essa mesma aula noturna para os alunos mais graduados. Foi nesse dia que aconteceu o episódio que narrei no capítulo 6, em que Robson reclamou do som alto, chamou atenção dos jovens que estavam na aula de passinho e falou que funk não era música, que as meninas iam para lá seminuas, que não se podia chamar “aquilo” de aula.

Controlar o aluno para saber de onde vinha o dinheiro para comprar o lanche coletivo. Dar uma aula toda semana após o seu horário oficial de trabalho. Reclamar e desqualificar a aula de “passinho” e o funk. Sentir-se feliz de estar com aqueles alunos e ver a evolução deles. Sentimento de cumplicidade expresso na satisfação de ver que o professor havia se recuperado completamente. Tudo isso se fazia presente no cotidiano do Prédio do CRJ. Assim também como estavam presentes as tensões com as diretrizes e superiores, os esforços e falas sobre formar cidadãos, as afirmações de que havia jovens que tinham o crime “no sangue”.

Ao longo de toda a pesquisa de campo e em boa parte da escrita da tese, acompanhou-me uma espécie de desconforto com relação à ambiguidade que marcava a prática de policiais-professores e das técnicas. No processo de escrita, lidar com esse desconforto tornou-se cada vez mais um imperativo, não só para que eu pudesse fazer as pazes com meus dilemas e ser justa e honesta com meus interlocutores, mas principalmente porque fui me dando conta de que essa era uma característica central na prática dos agentes estatais que atuam junto a populações pobres. Afeto/disciplina, vínculo/produção da ordem, identificação por uma origem comum/normalização, nenhum desses pares diziam de oposições; ao contrário, eles diziam da complexidade, das nuances e da ambiguidade de se fazer gestão da pobreza “na ponta”, conter o conflito urbano e prevenir a violência, produzindo ordem.

Mas, além de revelarem a complexidade, esse aparente paradoxo deixava entrever um modo de gestão em que a proximidade, as relações pessoalizadas, a identificação do ponto de vista social entre os que atendem e os que são atendidos têm constituído um modo de se aproximar e, assim, incidir sobre o que é considerado desordem, risco potencial, ameaça, confuso, vulnerável. O fato de agentes estatais “na ponta” terem uma origem social muito semelhante

àquela dos sujeitos que atendem não é mera coincidência, mas tem se constituído como uma das características que compõem os modos de fazer gestão da pobreza.

Não se trata de uma estratégia calculada e desenhada por um grupo ou por certas pessoas. Estamos diante de um modo de fazer gestão que foi se constituindo como resultado tanto do deslocamento nos modos de entender e lidar com a questão da pobreza (como discuti nos capítulos 2 e 5), como também de reivindicações de movimentos sociais, nos anos 1970 e 1980, por participação no desenho e na implementação de políticas públicas, que encontraram homologias ao mesmo tempo em que foram ressignificadas pela “racionalidade neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2009) que se consolidava nos anos 1990. A plausibilidade dessa lógica, portanto, parece decorrer mais de uma estratégia sem estrategista, em uma perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2001a), que se torna relevante do ponto de vista dos processos sociais, sobretudo, pelos efeitos que produz. Ter pobres atendendo pobres não é apenas mais barato. Se, por um lado, essa proximidade social possibilita aproximar, criar vínculo, ter mais facilidade para chegar aos atendidos, por outro, ela possibilita que hierarquizações entre os pobres sejam produzidas e que identificações que produzem distinções sejam postas em operação no cotidiano da implementação de políticas e programas. A aproximação com contraste e a identificação com distinção compõem o que poderíamos chamar de uma tecnologia de poder (FOUCAULT, 2000), em que a *origem comum*, transformada em exemplaridade, faz com que aqueles que atendem ocupem posição superior e distinta daqueles que são atendidos, na medida em que conhecem aquela realidade por terem vivido em regiões e condições semelhantes, mas a superaram, escolhendo o “caminho certo”.

Nessa dinâmica, os agentes “na ponta” da gestão estatal da pobreza materializam, em dois aspectos, uma forma de entender e lidar com a pobreza norteadas pelos discursos de superação e de responsabilização individual. Por um lado, ao serem quem são - pobres que superaram as adversidades -, esses agentes se tornam exemplo não apenas para aqueles que atendem, mas exemplo e prova dessa própria lógica de superação e de responsabilização individual. Por outro lado, esses agentes de origem pobre sempre foram e ainda são, sobretudo na condição de exemplo que ocupam, atravessados por discursos de responsabilização dos sujeitos pelo próprio fracasso ou sucesso, por discursos que associam a pobreza ao crime e à violência e que apregoam que “se você quer, você pode”, basta estar disposto a correr riscos e superar as adversidades. Em suas práticas, isso comparece, embora não sejam meros reprodutores desse

discurso, como procurei demonstrar ao longo da tese ao tratar das complexidades e ambiguidades desse trabalho “na ponta”.

É como se, superadas as adversidades devessem, agora, contribuir para o governo dessa população. Eles se sentem agentes ativos nesse esforço de transformar e salvar os pobres. A eficácia da responsabilização reside justamente no fato de ela não ser uma imposição externa e coercitiva; aqui estamos diante de uma das características do funcionamento do poder nas sociedades neoliberais: muitas relações entre poder e subjetividade não são da ordem do constrangimento ou de repressão da liberdade do indivíduo, mas e mais da ordem da estimulação da subjetividade para promoção de auto inspeção e modulação dos desejos. Conseqüentemente, os indivíduos não apenas estão sujeitos à dominação de agentes externos, mas também são ativos em seu próprio governo (ROSE, 2001). Aqueles que atendem se sentem, de fato, responsáveis e protagonistas nesse esforço de transformar a vida dos mais pobres. De um lado, porque são sujeitos marcados por esse discurso da superação e da resiliência, que “diz” que eles não podem desistir; de outro, porque se identificam com aqueles que atendem, projetam suas histórias de vida na vida de seus atendidos, acreditam que ter uma outra vida é possível considerando suas próprias trajetórias, e se envolvem nessa empreitada. Ter uma origem semelhante à daqueles que atendem e, por isso, se identificar com os pobres que atendem é uma das características centrais de um modo de fazer gestão que tenta conter o conflito urbano e produzir ordem na e a partir das periferias e favelas.

Já esboçava as primeiras linhas dessa conclusão quando, por acaso, vi na televisão uma cena que despertou minha atenção: imagens de meninos com os rostos parcialmente cobertos com camisetas, numa clara alusão a criminosos. A música que se ouvia era “Tempo perdido”, cantada por Tiago Iorc, em um arranjo que conferia à cena um clima dramático e de forte emoção. O ambiente no qual as crianças e jovens corriam no vídeo clip remetia a uma favela. Havia escadas e casas muito apertadas por onde os jovens se deslocavam (não sei ao certo se era um cenário ou uma favela real). As informações da TV a cabo indicavam que o que estava sendo exibido era o show que coroava e encerrava a campanha anual do programa Criança Esperança, uma parceria da Rede Globo de Televisão com a UNESCO, cujo foco é financiar projetos sociais em comunidades carentes no país. Curiosa, continuei a assistir. O vídeo clip, que exibia meninos negros de rostos cobertos, prosseguia e os meninos faziam movimentos de

que estavam pegando em armas e que as apontariam para a câmera. Para surpresa do telespectador, os meninos erguiam instrumentos musicais. Flautas, saxofones, trompetes eram apontados para a câmera.

Há um corte e somos levados ao estúdio onde estava ocorrendo o show de encerramento do programa, enquanto a execução da música prosseguia. As luzes eram escuras e, aos poucos, chegavam ao palco jovens com os rostos cobertos por tecidos e camisetas. Em dado momento, as luzes começam a clarear o palco e os jovens arrancam os tecidos que cobriam seus rostos e começam a cantar a música junto com o cantor. Nesse momento, podemos ver que eles carregavam instrumentos musicais nas mãos também. A ideia transmitida, ao arrancarem os panos que cobriam seus rostos e erguer os instrumentos musicais, era de libertação. Dois jovens tiraram suas coberturas do rosto um pouco depois, para recitar versos. Confesso que, a essa altura, já não prestava mais atenção nos conteúdos dos poemas declamados pelos dois jovens, tentando entender o que acabara de assistir.⁸³

Foto 3: Vídeo Clip Criança Esperança



Foto 4: Show encerramento Criança Esperança



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/6091228/>

A explicitação da função última dos projetos sociais junto a populações carentes e *vulneráveis* (especialmente crianças, adolescentes e jovens) mostrava-se: o que se quer e se pretende com os *projetos sociais* é combater e prevenir a violência. A conexão clara e linear entre a pobreza e o ingresso na vida do crime era ali estabelecida sem mediações, assim como a possibilidade redentora da presença externa nas favelas. O discurso da garantia de direitos, da necessidade de políticas estatais, da desigualdade social desaparece em meio a imagens de meninos com os rostos cobertos, que soam como uma ameaça à sociedade “de bem” que assiste a TV e hesita em fazer doações aos *projetos sociais*.

⁸³ Para acesso ao vídeo completo: <https://globoplay.globo.com/v/6091228/>

Temos a explicitação da radicalização da alteridade, que torna o outro uma ameaça; a naturalização dessa gramática que orienta demandas por repressão, segregação e contenção, sendo, em seguida, repensada em termos de redenção e salvação pela arte, pela construção de um espaço comum e de virtude - desde que trazidos por uma intervenção exterior, criativa, próxima e individualizada. Tudo isso parece sinalizar para um caminho, se não sem volta, que vai em uma direção que requer nossa atenção.

O deslocamento da figuração do conflito urbano não foi seguido apenas de uma melhor definição dos contornos desse conflito que tem como cerne a violência. Estamos em um momento em que essa nova figuração se radicaliza. Uma espécie de radicalização da radicalidade, que pode ser percebida na plausibilidade da militarização e da policialização do social. A figura do policial-professor não é um acaso, mas reflexo dessa lógica. É por isso que se demanda e se coloca mais policiais nas ruas, não só para reprimir, prender (e até matar) aqueles que escolheram o caminho da criminalidade, mas também para fazer o trabalho *social* do estado. Ter policiais dando cursos para pobres não é apenas uma forma de aproximar policiais e comunidade, mas é, sobretudo, uma forma desejável de disciplinar e “fazer cidadãos” os *jovens vulneráveis*, nomenclatura que sinaliza para o envolvimento potencial ou real com a criminalidade.

Nessa lógica, o *social* e os *projetos sociais* têm se constituído em uma estratégia para prevenir a violência, forma complementar à segurança e mais um modo de se produzir segurança pública. O *social* e a intervenção no *social* não são uma alternativa ou oposição à segurança pública, ao contrário, mas uma forma mais virtuosa de produzir ordem, incidir na violência por meio da transformação dos corpos, dos comportamentos, das famílias e dos gostos daqueles considerados *vulneráveis*.

Entretanto, apontar para o fato de a gestão via *social* também ser uma forma de incidir no problema da violência que emanaria das periferias, uma forma de guerra com outras armas, como me diziam alguns policiais-professores, não significa dizer que não há diferença entre a gestão via *social* e a repressão. Ainda que façam parte dessa guerra ao tráfico, ao crime e à cultura da comunidade, há conteúdos distintos, tanto para os agentes estatais que estão “na ponta” (como reivindicam os policiais-professores), quanto, e principalmente, para aqueles que são o público-alvo dessas intervenções. A aula de um policial que tem como objetivo formar cidadão, “entrar na mente” para que o jovem não vá para o crime, mostrar às meninas

alternativas ao quadradinho de oito e ao passinho, não é o mesmo que revistar os jovens de modo abusivo e violento, não é o mesmo que promover chacinas, não é o mesmo que entrar na favela atirando e matar crianças que circulavam na rua no momento. O que gostaria de frisar, portanto, é que repressão e *social* são, cada vez mais, vistos como modos complementares de intervir junto a populações pobres, são compreendidos como duas faces de uma mesma guerra à violência.

No centro dessa guerra está a juventude dos territórios de pobreza, entendida como principal vítima e agente da violência e, por isso, público-alvo a ser privilegiado nos esforços de gestão da pobreza e produção da ordem. Mas não se trata simplesmente de uma parcela da população ou coorte, se trata de um modo específico de incidir sobre o problema da violência. Aqui, a *juventude vulnerável* não é entendida apenas como público-alvo, mas também como pressuposto de uma ação social, que constitui e compõe o problema que pretende explicar. A *juventude vulnerável* emerge como categoria operadora central na gestão do conflito urbano.

Mas, para levar a cabo essa guerra, ganhar essa *juventude vulnerável*, é preciso conhecê-la, distinguir seus perfis e, assim, classificá-la. Se, por um lado, a vulnerabilidade, como forma específica de lidar com a pobreza desde os anos 1990, é uma maneira de se referir a todos os jovens pobres de periferias e favelas, ela permite, por outro lado, que essa juventude seja classificada, separada, esquadrihada. Se todos os pobres são *vulneráveis* e, portanto, são ameaças de fato ou em potencial, é a mensuração dos níveis dessa vulnerabilidade que compõe, em perspectiva analítica, um *continuum* no qual os jovens pobres são localizados. Desse modo, a vulnerabilidade vai se constituir na métrica por meio da qual é possível estabelecer o deslizamento (e a distinção) entre os diferentes tipos de pobres, que vão daqueles que se superam àqueles que oferecem perigo à sociedade. Incidir sobre a pobreza se torna sinônimo de incidir sobre a vulnerabilidade, atacar, mesmo que paliativa e pontualmente, suas causas, os elementos que contribuem para o aumento de seus níveis e, no limite, impedir ou diminuir que a vulnerabilidade aumente e transforme jovens pobres em perigo à sociedade.

É aqui que podemos ver a complementariedade entre intervenções estatais sociais e aquelas de repressão ganhar materialidade e produzir efeitos. Temos um diagrama de práticas estatais para intervir, de modos distintos, sobre os diferentes perfis de *vulneráveis*. Para o *continuum* dos *jovens vulneráveis* há um *continuum* de práticas estatais homólogo. Aos jovens que “tem

o crime no sangue”, a repressão policial em seus níveis muito elevados, chegando, não raras vezes, à letalidade; aos que treinam algum esporte e participam de competições, incentivos, projetos e patrocínios; aos que convivem de modo muito próximo com pessoas envolvidas em atividades ligadas ao crime, *projetos sociais* para ocupar seu tempo e ganhar sua mente, mas também “batidas” policiais eventuais, para assustar; para os indecisos, *projetos sociais* e uma certa atenção para que não sejam seduzidos pelas facilidades do crime.

Vale destacar que, nessa classificação, as intervenções *sociais* serão para aqueles considerados pouco ou medianamente vulneráveis. É por isso que a gestão via *social* – que, na prática, atendem os *jovens vulneráveis* intermediários - nos permite ver não só a intervenção pelo *social* em ato, mas também a gestão via repressão como possibilidade sempre latente e a postos quando se trata de populações pobres. Nessa disputa pelos *jovens vulneráveis* intermediários, a repressão policial não se faz presente explícita e diretamente como para as camadas mais *vulneráveis* (leia-se, consideradas mais perigosas), mas está à espreita, figura como possibilidade, como ameaça que se efetivará se o “caminho certo” não for o escolhido. A complementariedade entre *social* e segurança, pública, cuidado e repressão não se faz apenas porque se combinam na intervenção de alguns casos, mas porque se reafirmam, se informam e se legitimam, conformando um modo complexo e elaborado de produzir ordem.

Estaríamos diante de um mecanismo perfeito e completo de dominação e de normalização? Certamente não. Toda a complexidade nos mecanismos expõe um esforço, uma tentativa de mudar o que insiste em perdurar, conter o que não se deixa ser contido, entender o que se reinventa sempre, prevenir o imprevisível, transformar os que insistem em ser o que são, ordenar o que é aparentemente caótico. O que tentei mostrar nesta tese é que há um esforço para produzir determinados sujeitos, verdades, discursos, corpos, famílias, sexualidades e moralidades, que, em alguns casos, se efetiva. Há jovens que têm suas vidas transformadas, que querem se tornar policiais, que se tornam e incorporam o lugar de exemplo. Mas também há jovens que frequentam *projetos sociais* e continuam a “fazer corres” eventuais para um amigo ou primo envolvido com o crime; há jovens que vão aos *projetos* para ganhar o lanche ou para ser encaminhado para um programa de primeiro emprego e logo abandonam; há muitos jovens que não vêem sentidos nos projetos e aqueles que riem deles.

Mas combinar estratégias que parecem se opor, complementar o que parecia ser a solução, reinventar constantemente o que já foi a grande inovação não me parece sinalizar um maior êxito desse esforço; ao contrário, sugere que muitos corpos, sujeitos, sexualidades, famílias têm escapado desse desejo de ordenamento e que seria preciso, sempre, capturar e recapturar e, por isso, é preciso constantemente sofisticar e reinventar tecnologias políticas.

Mesmo que não sejam mecanismos totalizantes, dos quais nada escaparia, é preciso reconhecer sua complexidade e seus efeitos. A proximidade social entre aqueles que atendem e os atendidos produz hierarquizações morais e existenciais e, desse modo, acomodam nas mesmas relações e interações esforços de disciplinar, normalizar, civilizar, de um lado, e afeto e engajamento, de outro. A isso se soma o fato de as intervenções sociais se tornarem prevenção e combate à violência; intervir através de *projetos sociais* é identificar os riscos dos pobres, especialmente os jovens, se tornarem agentes da violência, para, assim, destinar a cada perfil ações preventivas adequadas. Esses contornos, é importante frisar, nos afastam de uma perspectiva de integração social e de garantia e universalização de direitos, o que me parece estar estreitamente relacionado às demandas de que o *social* seja, antes de tudo, gestão da violência e produção da ordem. E quanto mais nos afastamos dessa lógica universalista, mais se torna plausível fazer dos pobres (sejam eles os atendidos ou os que atendem) os responsáveis pela própria condição de pobreza e, conseqüentemente, pela violência que ameaça a sociedade. Mais do que isso, o problema da criminalidade seria causado pelos pobres que assim decidiram agir. A questão mais ampla remete à ação individual responsabilizável, e dela deriva. A criminalidade e a violência são entendidas como de plena responsabilidade interna aos sujeitos, concebidos, nessa medida, como sujeitos imorais. A alma dos pobres, especialmente os jovens, está em questão, seja como modo de conter a violência urbana, seja como modo de cura.

Está justificada a violência para aqueles que não escolheram o “caminho certo”. Escolha feita pelo indivíduo de seu caminho, de seu destino, que o classifica em um lugar do *continuum*, para o qual há uma ação correspondente e, mais que isso, necessária. A complementariedade está feita, a distinção entre as duas estratégias, *social* e repressão, também, e, assim, a legitimação da violência e da repressão policial; afinal, no limite, trata-se de escolhas individuais pelo caminho “certo” ou “errado”.

Olhar para a prática dos agentes estatais que implementam os *projetos sociais* nos permite, portanto, complexificar o debate acerca das formas de intervenção e presença estatal nas periferias e favelas. Complexifica, em primeiro lugar, porque deixa evidente que não há oposição a priori entre intervenções sociais e repressão policial; ao contrário, elas podem se combinar e se complementar não apenas no sentido de uma combinação de práticas, como no caso dos policiais-professores, mas também de se justificarem mutuamente. Em segundo lugar, lançar luz sobre os *projetos sociais* complexifica o debate na medida em que oferece elementos para pensar as práticas estatais nos territórios de pobreza para além da segurança pública. O que não significa ignorar os efeitos da centralidade das intervenções policiais e de segurança pública nas margens urbanas. É exatamente quando deslocamos nosso olhar para além da segurança pública e da ação policial que a vemos em todo lugar, se capilarizando e invadindo outras esferas de intervenção. Delineia-se uma resposta à radicalização do conflito norteadora por uma lógica muito militarizada, disciplinadora e civilizatória, mesmo não sendo feita necessariamente por políticas de segurança. Desse modo, ficam evidentes os contornos mais violentos dessas respostas às demandas de contenção do conflito urbano - seja do ponto de vista que poderíamos chamar de simbólico, evidente nas táticas de expor e repreender, desqualificar os modos de vida, as famílias e a cultura da comunidade, seja do ponto de vista mais objetivo da violência física, muitas vezes letal, para aqueles que “necessitam” e “merecem”. Em um contexto de radicalização da alteridade, mais intervenções *sociais* junto a populações pobres não significa, necessariamente, menos repressão e menos violência.

Voltar-nos para as práticas estatais em territórios de pobreza em sua dimensão mais rotineira e cotidiana nos permite, portanto, perceber a complexidade e as nuances em jogo nas relações mais diretas entre os que atendem e o público-alvo, possibilitando-nos, a partir de recorrências e linearidade, delinear contornos da intervenção estatal para além de casos específicos. A rotina dos policiais-professores do CRJ e das técnicas do CMJ revela o estado sendo produzido em ato, com todas as tensões, representações e discursos sobre pobreza e violência que atravessam as práticas, mas são também produzidos por elas. Nessa perspectiva, etnografar essas práticas nos possibilita ver como fazer estado e produzir ordem se confundem num só sentido, numa só lógica, em que o objetivo último dessas intervenções é conter e prevenir a violência que decorreria da pobreza e emanaria das periferias e favelas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, P. Notes on the difficulty of studying the state. In: SHARMA, A.; GUPTA, A. (org.). *The anthropology of the state: a reader*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 112-130.
- ASSAD, T. Where are the Margins of the State?. In: DAS, V.; POOLE, D. (ed.). *Anthropology in the margins of the state*. Santa Fé: School of American Research Press, 2004, p. 279-288.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). *Programa de inclusão social de jovens em comunidades pacificadas começa no Rio de Janeiro com apoio do BID*, 2010. Disponível em: <http://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2013-02-22/inclusao-social-de-jovens-no-rio-de-janeiro-brasil,10339.html>. Acesso em: 02 de dezembro de 2016.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001- Luta contra a pobreza [Attacking the Poverty]*. Washington, 2001.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECK, U. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BIRMAN, P. Feitiçarias, territórios e resistências marginais. *Mana* (UFRJ. Impresso), v. 15, p. 321-348, 2009.
- _____. Favela é comunidade? In: MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio (org.). *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- _____. O poder da fé, o milagre do poder: mediadores evangélicos e deslocamento de fronteiras sociais. *Horizontes Antropológicos* (UFRGS. Impresso), v. 18, p. 133-153, 2012.
- BOLTANSKI, B.; CHIAPELLO, È. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, P. (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a, p.159-166.
- _____. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b, p. 693-713.
- _____. O camponês e seu corpo. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 26, p. 83-92, 2006.
- BOURDIEU, P.. *O Senso Prático*. Petrópolis, Vozes, 2009
- BRASIL. *Lei 11.707/2008, de 19 de junho de 2008*. Altera a Lei 11.530 que estabelece o Plano Nacional de Segurança Pública com Cidadania. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11707.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

BRASIL. *Mapa da Violência: os jovens do Brasil*. Brasília, 2014.

BRAZZABENI, M.; PUSSETTI, C. Sofrimento Social: idiomas da exclusão e políticas do assistencialismo. *Etnográfica*, Lisboa, v. 15, n. 3, 2011.

BREDA, R. *Efeitos da vulnerabilidade social: notas sobre o cotidiano de trabalho em um CRAS na cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (org.). *The Foucault Effect: studies in governmentality*. London: Harvester/Wheatsheaf, 1991.

BUTLER, J. *Vida Precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CALDEIRA, T. P. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2000.

CAMPOS, R. Utopia e sociabilidade: imagens de sofrimento e caridade no Juazeiro do Norte. *Revista de Antropologia (USP)*, v. 46, n. 1, p. 211-250, 2003.

CANO, I; BORGES, D; RIBEIRO, E. *Os donos do morro: uma análise exploratória do impacto das Unidades de Polícia Pacificadora no Rio de Janeiro*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2012.

CARVALHO, J. M.. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, M. *Os dilemas da "pacificação": práticas de controle e disciplinarização na "gestão da paz" em uma favela no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2014.

CARVALHO, M.; CARVALHO, M. Circuitos políticos em uma favela pacificada: os desafios da mediação. *Revista Dilemas*, Rio de Janeiro, v.8, n.12014.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, J. *A invenção da juventude violenta: análise da elaboração de uma política pública*. Rio de Janeiro: Laced/ E-papers, 2013.

CAVALCANTI, M. À espera, em ruínas: urbanismo, estética e política no Rio de Janeiro da Pacificação. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 6, p. 191-228, 2013.

CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CÔRTEZ, M. Necessidade, violência, liberdade e prosperidade: a conversão religiosa de ex-criminosos para as denominações pentecostais. *Plural (USP)*, São Paulo, v. 14, n.2, p. 49-76, 2003.

_____. O mercado pentecostal de pregações e testemunhos: formas de gestão do sofrimento. *Religião & Sociedade* (Impresso), v. 34, p. 184-209, 2014.

DA MATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. *Cadernos do PPGAS*, Rio de Janeiro, 1974.

DAGNINO, E. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, E. (org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Os Movimentos Sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (org.). *Os Anos 90: Política e sociedade no Brasil*, São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Políticas culturais, democracia e o projeto neoliberal. *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n.15, p. 45-65, 2005.

_____. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 1, n.5, p. 137-161, 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale*. Paris: Éditions La Découverte, 2009.

DAS, V. Lenguaje y cuerpo: transacciones en la construcción del dolor. In: ORTEGA, F. (org.). *Veena Das: sujetos del dolor, agentes de dignidade*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Instituto Pensar, 2008.

_____. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 14(40), 1999.

_____. The signature of the state: the paradox of illegibility. In: DAS, V.; POOLE, D. (ed.). *Anthropology in the margins of the state*. Santa Fé: School of American Research Press, 2004, p. 225-252.

DAS, V.; POOLE, D. (eds.). *Anthropology in the margins of the state*. Santa Fé: School of American Research Press, 2004, p. 225-252.

DAVIES, F. A. Rituais de “pacificação”: uma análise das reuniões organizadas pelos comandos das UPPs. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, v. 1, p. 24-46, 2014.

DE LUCCA, D. Sobre o nascimento da população de rua: trajetórias de uma questão social. In: CABANES, R. et al (Org.). *Saídas de emergência. Ganhar/perder a vida na periferia de São Paulo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2000.

DELEUZE, G. Apresentação. In: DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

DESAGE, F.; SALLÉ, N.; DUPREZ, D. *Le contrôle des jeunes déviants*. Montréal: Les Presses de la Université de Montréal, 2015.

DI TOMMASI, L.; VELAZCO, D. J. A. A produção de um novo regime discursivo sobre as favelas cariocas e as muitas faces do empreendedorismo de base comunitária. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 0, p. 15-42, 2013.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *L'invention du social: Essai sur le déclin des passions politiques*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

DOUGLAS, M. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. *Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

DULLO, E. Uma pedagogia da exemplaridade: a dádiva cristã como gratuidade. *Religião & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 105-129, 2011.

DURHAM, E. *A caminho da cidade*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FARIAS, J. Da atualização dos mecanismos de controle: a transformação dos favelados em população matável. *Revista Digital de Antropologia Urbana Os Urbanitas*, São Paulo, v. 7, 2008.

FASSIN, D. et al. *Juger, réprimer, accompagner. Essai sur la morale de l'état*. Paris: Seuil, 2013.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005.

FELTRAN, G. S. O legítimo em disputa: as fronteiras do “mundo do crime” nas periferias de São Paulo. *Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-126, 2008.

_____. *Fronteiras de tensão*. São Paulo: Editora da UNESP; CEM; CEBRAP, 2011.

_____. Governo que produz crime, crime que produz governo: o dispositivo de gestão do homicídio em São Paulo (1992-2011). *Revista Brasileira de Segurança Pública*, v. 6, n. 2, 2012.

_____. Crime e periferia. In: RATON, J.; LIMA, R.; AZEVEDO, R. *Crime, polícia e justiça no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto/ Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2014a.

_____. O valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo, Salvador: *Cadernos CRH*, v.27, n. 72, Set/Dez. 2014b.

FERGUSON, J.; GUPTA, A. Spatializing states: toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist*, v. 29 (4), p. 981-1002, 2002.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *História da sexualidade I A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Em Defesa da Sociedade* Curso Collège de France de 1978-1979. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Nascimento da Biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *Sujeito e poder*. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. *Os Anormais: curso Collège de France 1974-1975*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010b.

FREIRE DA SILVA, C. *Das calçadas às galerias: mercados populares do centro de São Paulo*. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRIDMAN, L. C. Delegação de poder discricionário: o sonho de paz. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 7, p. 611-622, 2014.

GEERTZ, C. *Estar lá – a antropologia e o cenário de escrita*. In: GEERTZ, C. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GEORGES, I.; SANTOS, Y. Olhares cruzados: relações de cuidado, classe e gênero. *Tempo Social* (USP Impresso), v. 26, p. 47-60, 2014.

_____. *As “novas” políticas sociais brasileiras na saúde e na assistência*. Produção local de serviço e relações de gênero. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1990.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOLDMAN, M. Os tambores do antropólogo: antropologia pós-social e etnografia. *Ponto.Urbe* (USP), v. 3, p. 1-11, 2008.

GONÇALVES, R. *As favelas do Rio de Janeiro: direito e história*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2013.

GUPTA, A. Blurred Boundaries: the discourse of corruption, the culture of politics, and the imagined state. *American Ethnologist*, n.22, v. 2, p.375–402, 1995.

_____; FERGUSON, J. *Anthropological locations: boundaries and grounds of a field science*. California: University of California Press.1997.

HERZEFELD, M. *A produção da indiferença social: explorando as raízes simbólicas da burocracia ocidental*. Petrópolis: Vozes, 2016.

HIRATA, D. Street commerce as a 'problem' in the cities of Rio de Janeiro and São Paulo. *Vibrant*, Florianópolis, v. 11, p. 97, 2014a.

_____. A propos d'un point de vente de drogues: notes ethnographiques. *ORDA L'ordinaire des Ameriques*, v. 216, p. 116, 2014b.

INSTITUTO CIDADANIA. *Projeto Segurança Pública para o Brasil*. Brasília, 2002.

IULIANELLI, J. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In: FRAGA, P. & IULIANELLI, J. (Org.). *Jovens em tempo real*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JACCOUD, L. Pobreza, direitos e intersectorialidade na evolução recente da proteção social brasileira. *Cadernos de Estudos - Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação*, v. 26, p. 15-34, 2016.

KESSLER, G. Complexidades e paradoxos do sentimento de insegurança - reflexões a partir do caso argentino. In: TELLES, V. S.; KESSLER, G.; AZAIS, C. *Ilegalismos, cidade e política*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

KOWARICK, Lucio. *A espoliação urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LACERDA, P. Pesquisando em contextos de violência e de luta política: sofrimento, adesão e solidariedade. In: CASTILHOS, Sérgio; SOUZA LIMA, A. C.; TEIXEIRA, C. C. (Org.). *Antropologia das práticas de poder*. Rio de Janeiro: ContraCapa/Laced, 2014, p. 91-113.

LAGO, L. *Como anda Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles, 2009.

LAUTIER, B. O governo moral dos pobres e a despolitização das políticas públicas na América Latina. *Caderno CRH*, Salvador, v. 27, n. 72, p. 463-477, set./dez. 2014.

LEITE, M. Da “metáfora da guerra” ao projeto de “pacificação”: favelas e políticas de segurança pública no Rio de Janeiro. *Revista de Segurança Pública*, São Paulo, v. 6, n. 2, 2012.

LI, T. Compromising power: development, culture and rule in Indonesia. *Cultural Anthropology*, 14(3), p. 295-322, 1999.

_____. *The will to improve: governmentality, development, and the practice of politics*. Durham: Duke University Press, 2007.

LINS, P. *Cidade de Deus*. Rio de Janeiro: Planeta do Brasil, 2012.

LIPSKY, M. *Street-level bureaucracy: dilemmas of individual in public services*. New York: Russel Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G. S. Desvendando o papel dos burocratas de nível de rua no processo de implementação: o caso dos agentes comunitários de saúde. In: FARIA, C. A. de (Org.). *Implementação de políticas públicas: teoria e prática*. Belo Horizonte: PUC MG, 2012, p. 221-259.

LYRA, D. *A república dos meninos: juventude, tráfico e virtude*. Rio De Janeiro: Mauad X, 2013, 304 p.

MACHADO, C. A igreja ajuda a UPP e a UPP ajuda a igreja: reflexões sobre pacificação, religião e política a partir de uma igreja Assembléia de Deus da Baixada Fluminense. In: *37 Encontro Anual da ANPOCS, Águas de Lindóia, 2013. Anais do 37º Encontro Anual da Anpocs, Águas de Lindóia, SP, 2013*.

_____. Pentecostalismo e o sofrimento do (ex-)bandido: testemunhos, mediações, modos de subjetivação e projetos de cidadania nas periferias. *Horizontes Antropológicos* (UFRGS. Impresso), v. 20, p. 153-180, 2014.

MACHADO DA SILVA, L. Introdução. In: MACHADO, L. *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. Violência urbana, segurança pública e favelas - o caso do Rio de Janeiro atual. *Caderno CRH - UFBA* (impresso), v. 23, p. 283-300, 2010.

_____. Polícia e violência urbana em uma cidade brasileira. *Etnográfica (Lisboa)*, v. 15, p. 67-82, 2011.

_____; LEITE, M. S. P. Apresentação de dossiê: continuidades e mudanças em favelas “pacificadas”. *Dilemas*, v. 7, p. 607-611, 2014.

_____; LEITE, M. Violência, crime e política: o que os favelados dizem quando falam desses temas? In: MACHADO, L. (org.). *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Nova Fronteira, 2008, p. 47-76.

MALLART, F. *Cadeias dominadas: a Fundação CASA, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos*. São Paulo: Terceiro Nome/Fapesp, 2014, 264 p .

MARANHÃO T. *Governança mundial e pobreza: do consenso de Washington ao consenso das oportunidades*. Tese de Doutorado em Sociologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MATTOS, C. *Viver nas margens: gênero, crime e regulação de conflitos*. Doutorado em Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____. O funk proibido como política de integração marginal. In: BERTELLI, G.; FELTRAN, G. (Org.). *Vozes à margem: periferias, estética e política*. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

MELLO, E. *Luz, Câmera, Ação: Cidade de Deus entre histórias e memórias*. Tese (doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

MENEZES, P. *Entre o fogo cruzado e o campo minado: uma etnografia do processo de pacificação de favelas cariocas*, Doutorado em Sociologia do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MISSE, D. Cinco anos de UPP: um breve balanço. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 675-700, 2014.

MISSE, M. Crime e pobreza: velhos enfoques, novos problemas. *Anais do Seminário Brasil em Perspectiva: os anos 1990*, Rio de Janeiro, 1993.

_____. Cinco teses equivocadas sobre a criminalidade urbana no Brasil: uma abordagem crítica, acompanhada de sugestões para uma agenda de pesquisas. *Série Estudos*, n. 91, Rio de Janeiro, 1995.

_____; GRILLO, C. C.; NERI, N. Letalidade policial e indiferença legal: a apuração judiciária dos 'autos de resistência' no Rio de Janeiro (2001-2011). *Dilemas*, v. E, p. 43-71, 2015.

MITCHELL, T. Society, economy and the state effect. In: STEINMETZ, G. (Org.). *State/Culture*. State-formation after the cultural turn. New York: Cornell University Press, 1999, p.76-97.

MUNIZ, J. *Direitos humanos na polícia: notícias de uma Frustração* Jacqueline Muniz Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/Luana/Downloads/Direitos_Humanos_na_Policia_Noticias_de.pdf. Acesso em: 20/07/2017.

NOVAES, R. C. R. Juventude, juventudes. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos. *Revista de Ciências Sociais* (Montevideo), v. XXII, p. 10-20, 2009.

OLIVEIRA, F.; RIZEK, C. *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios. *Mana*, v. 20, n.1, 2014.

PAOLI, M. C. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANNNS, M. (Org.). *Movimentos sociais e democracia no Brasil*. São Paulo: Marco Zero, 1995, p. 24-56.

_____. O mundo do indistinto: sobre gestão, violência e política. In: F. Oliveira; C. Rizek (Org.). *Cidadania e democracia: o pensamento nas rupturas da política*. São Paulo: Vozes, 2007.

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. *Ponto.Urbe* (USP), v. 2, 2008.

_____. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos* (UFRGS. Impresso), Porto Alegre, v. 20, p. 377-391, 2014.

PEREIRA, A. B. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. *Ponto.Urbe* (USP). São Paulo, v. 1, p. 1-35, 2007.

RIZEK, C. Práticas culturais e ações sociais: novas formas de gestão da pobreza. *Cadernos PPG-AU/FAUFBA*, v. 1, p. 127-142, 2011.

_____. O Programa Minha Casa Minha Vida Entidades: provisão de moradia no avesso da cidade? *Cidades*, Presidente Prudente, v. 11, p. 234-265, 2014.

ROCHA, L. M.. O “repertório dos projetos sociais”: política, mercado e controle social nas favelas. In: BIRMAN, P.; LEITE, M.; MACHADO, C.; CARNEIRO, S. (Org.). *Dispositivos urbanos e trama dos viventes: ordens e resistências*. Rio de Janeiro: Editora FGV/Faperj, 2014, p. 291-312.

ROCHA, L. M.; PALERMO, L. C. “O Morro está na calmaria”: mídia impressa e o repertório da paz no contexto da “pacificação”. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 8, p. 25-40, 2015.

RODRIGUES, A.; SIQUEIRA, R.; LISSOVSKY, M. Unidades de Polícia Pacificadora: debates e reflexões. *Comunicações do ISEER*, número 67, ano 31, 2012.

ROSA, T. Favelas, periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias. In: *33º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, MG, 2009.

ROSE, N. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo, *Archipiélago*, v. 29, 1997.

_____; Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____; O’MALLEY, P.; VALVERDE, M. Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, n. 2, 2006.

RUI, T. *Corpos abjetos: etnografia em cenários de uso e comércio de crack*. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2012.

SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCOTT, J. *Seeing like a state: how certain schemes to improve human condition have failed*. Yale: Yale University Press, 1998.

_____; TEHRANIAN, J.; MATHIAS, J. The production of legal identities proper to states: the case of the permanent family surname. *Comparative Studies in Society and History*, v. 44, p. 4-44, 2002.

SCHUCH, P. A legibilidade como gestão e inscrição política de populações: notas etnográficas sobre a política para pessoas em situação de rua no Brasil. In: FONSECA, C.; MACHADO, H. (Org.). *Ciência, identificação e tecnologias de governo*. Porto Alegre: CEGOV, 2015, p. 121-145.

SECRETARIA DO ESTADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS (SEASDH). *Juventude*. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seasdh/exibeconteudo?article-id=971945>. Acesso em: 28 de julho de 2014.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNET, R. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SHARMA, A. Crossbreeding institutions, breeding struggle: women's empowerment, neoliberal governmentality, and state (re)formation in India. *Cultural Anthropology*, v. 21, n. 1, 2006.

_____; GUPTA, A. *The anthropology of the state: a reader*. Malden: BLACKWELL PUBLISHING, 2006.

SIMMEL, G. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SOARES, B. *Unidades de Polícia Pacificadora: O que pensam os policiais, Ano II*. Rio de Janeiro, CESeC/Ucam, 2012. Disponível em: <http://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2011/09/Relatorio2012comAnexos.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

SOUZA LIMA, A. C. Sobre gestar e gerir a desigualdade: pontos de investigação e diálogo. In: SOUZA LIMA, A. C. (org.). *Gestar e gerir: estudos para uma Antropologia da administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

SPOSITO, M. P. Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo, *Ação Educativa*, v. 1, p. 38, 2003.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n.2, p. 141-172, 2005.

TELLES, V. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (org.). *Anos 90: Política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Jogos de poder nas dobras do legal e ilegal: anotações de um percurso de pesquisa. *Serviço Social & Sociedade*, v. 115, p. 443-461, 2013.

_____. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Editora 34, 2001.

TROUILLOT, M. The anthropology of the state in the age of globalization: close encounters of the deceptive kind. *Current Anthropology* 42(1): 125-138, 2001.

VALLADARES, L. *A invenção da favela: do mito de origem à favela.com*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VIANNA, A. Introdução: fazendo e desfazendo inquietudes no mundo dos direitos. In: VIANNA, A. *O fazer e o desfazer dos direitos: experiências etnográficas sobre política, administração e moralidades*. Rio de Janeiro: LACED/ E-Papers, 2013.

WEBER, M. Sociologia. In: COHN, Gabriel. (Org.). *Max Weber Sociologia*. São Paulo: Ática, 2004.

ZALUAR, A. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ZHOURI, A.; TEIXEIRA, R.; MOTTA, L. Deslocamentos múltiplos e a compulsoriedade do desenvolvimento: urbanização e barragens em face aos lugares. *I Seminário Internacional Deslocamentos, Desigualdades e Direitos Humanos*, PUC-SP, São Paulo, 2012.