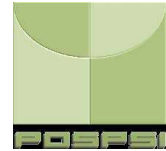




Universidade Federal da Bahia

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação Em Psicologia



Dora Teixeira Diamantino

**“TENTA FAZER AS ADOLESCENTE MUDAR DE VIDA”: PROCESSOS DE  
SIGNIFICAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO FEMININO DE  
INTERNAÇÃO**



Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação Em Psicologia



Dora Teixeira Diamantino

**“TENTA FAZER AS ADOLESCENTE MUDAR DE VIDA”: PROCESSOS DE  
SIGNIFICAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO FEMININO DE  
INTERNAÇÃO**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do  
título de Doutora em Psicologia do Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia.  
Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho  
Linha de Pesquisa: Transições Desenvolvimentais e  
Processos Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Marilena Ristum

Salvador

2021

---

D537 Diamantino, Dora Teixeira  
“Tenta fazer as adolescente mudar de vida”: processos de significação da socioeducação no contexto feminino de internação / Dora Teixeira Diamantino. – 2021.  
294 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orientadora: Profa. Dra. Marilena Ristum  
Tese (doutorado) - Instituto de Psicologia, Salvador, 2021.

1. Psicologia social. 2. Adolescentes (Meninas) – Proteção integral.  
3. Assistência a menores - Conduta. 4. Assistência em instituições.  
I. Ristum, Marilena. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia.  
III. Título.

CDD: 364.360981

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA**  
Instituto de Psicologia - IPS  
*Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI*  
**MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO**



## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**“TENTA FAZER AS ADOLESCENTE MUDAR DE VIDA”: PROCESSOS DE  
SIGNIFICAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO FEMININO DE INTERNAÇÃO**

**Dora Teixeira Diamantino**

### **BANCA EXAMINADORA:**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilena Ristum (Orientadora)**  
*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco**  
*Universidade de Brasília - UnB*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karyna Batista Sposato**  
*Universidade Federal de Sergipe - UFS*

**Prof. Dr. Luiz Claudio Lourenço**  
*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira**  
*Universidade de Brasília – UnB*

Salvador, 14 de maio de 2021.

**Dou fé.**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilena Ristum**

Às meninas que foram privadas de liberdade.

## **Agradecimentos**

Agradeço a minha orientadora, Marilena Ristum, por ter acolhido a proposta desta investigação de braços abertos; obrigada por me acompanhar de perto, sempre disponível, desde a minha trajetória no mestrado; pelo olhar cirúrgico, fundamental para o meu desenvolvimento como pesquisadora.

Ao grupo de estudo, com quem compartilhei aprendizados, reflexões, autores e autoras, licores e biscoitinhos, ao longo do meu percurso no doutorado; obrigada Agnaldo, Alane, Ana Clara, Andréa, Brena, Carol, Elsa, Givanildo, Julianin, Leonardo, Liliane, Michele, Ramiro, Ramon, Vladimir, por tornarem este momento mais alegre, tranquilo e possível. Agradeço especialmente à Andrea, Brena e Ramiro pela leitura e revisão deste trabalho.

À FUNDAC e à 2ª Vara da Infância e da Juventude, pela autorização para realizar esta pesquisa.

Aos profissionais e adolescentes da CASE-Feminina, atores deste estudo; obrigada pela acolhida e confiança, ao abrirem as portas do seu cotidiano, e por ampliar os meus horizontes para além dos muros e das grades.

Aos profissionais e adolescentes da CASE-Salvador, com quem aprendi a ser mais humana. Especialmente a Ana, Adriana, Matias, Rodrigo, Suzan e Telma, pela parceria no enfrentamento cotidiano daquela realidade tão cruel.

Aos meus pais, Yonne e Antonio, e meu irmão, Pedro, meus primeiros educadores, que tanto me ensinaram o poder transformador da educação e a importância da justiça social.

Ao meu companheiro, Raul, por me estender a mão todas as vezes em que foi necessário; obrigada pelo estímulo, suporte emocional e tecnológico, indispensáveis para a concretização desta pesquisa.

Aos professores, colegas e funcionários da Pós-Graduação em Psicologia e do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher; especialmente ao Professor Antonio Marcos Chaves, por me acompanhar ao longo da minha trajetória no mestrado.

Aos professores Lia Lordello, Zeidi Trindade, Luiz Lourenço, Angela Branco e Riccardo Cappi, pelas colaborações feitas a este estudo.

## **O coração aperta**

Eu olho para os quatro cantos  
E só vejo grades e muros  
Tem horas que nem mesmo compreendo  
O porquê me seguro  
O coração aperta e a mente pesa  
Sinto os ventos no rosto  
Enquanto a saudade é o que me resta  
Sentindo a flor da pele enquanto mais uma lágrima cai  
A dor que sinto no peito  
Contrasta com o desejo de voltar atrás  
Triste é saber e muitas vezes me senti só  
Ainda que haja história idêntica a minha ao meu redor  
Transito entre altos e baixos  
Num lugar onde é difícil manter a sanidade  
E de cada 10 palavras que eu penso, 9 delas é liberdade  
Sei que é algo maior, agindo pra me manter assim,  
E mais difícil que viver entre grades  
É permanecer presa dentro de mim  
(Mariana, adolescente acolhida na CASE-Feminina.  
Força Feminina: a poesia que liberta, 2017)

## RESUMO

Conforme os marcos regulatórios, a socioeducação deve agregar a responsabilização pelo ato infracional e a promoção da proteção integral, com vistas à reinserção da adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Apesar dos marcos regulatórios apresentarem um conjunto de princípios, regras e critérios com vistas a orientar a execução da medida de internação, ainda é incipiente o conhecimento acerca de como isso se expressa nas práticas profissionais gestadas nas unidades socioeducativas. Desse modo, o presente estudo teve como objetivo geral compreender as significações construídas por adolescentes privadas de liberdade e por profissionais que atuam em unidade de medida socioeducativa sobre a socioeducação em contexto feminino de internação. Para isso, consideramos como objetivos específicos analisar as significações construídas por adolescentes e por profissionais, sobre as medidas socioeducativas, de modo a envolver: a) A internação, a proteção integral e a responsabilização; b) Os motivos para a prática de atos infracionais e para a reincidência; c) A trajetória institucional das adolescentes; d) As práticas profissionais direcionadas à proteção integral, responsabilização e reinserção social. Este estudo embasou-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, tendo em vista que tal perspectiva agrega o individual e o social de forma dialética. A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa e o estudo consistiu em duas etapas: a primeira de observação participante, em que participaram os profissionais que executam a medida de internação e as adolescentes que estavam em privação de liberdade; e a segunda de entrevista semi-estruturada, realizada com três adolescentes e seis profissionais que realizam o acompanhamento das meninas. Os dados foram triangulados e analisados a partir da construção de categorias, orientadas pelos objetivos deste estudo. Verificamos que a medida de internação foi significada pelas meninas e pelos profissionais como uma “oportunidade” para a adolescente romper a trajetória infracional, por meio da reflexão sobre o ato infracional, bem como ressignificar o projeto de vida. A proteção integral, portanto, emergiu associada à garantia de direitos, a qual é promovida na unidade de internação, através da oferta de um conjunto de ações pedagógicas, diferentemente do mundo extramuros, marcado pela violação de direitos; todavia, chamou-nos a atenção que a proteção integral também emergiu nas práticas institucionais, para as adolescentes, relacionadas à responsabilização punitiva. Quanto à significação da responsabilização, apareceu reduzida à responsabilização individual, focada nos aspectos cognitivos, o que se expressou nas práticas de responsabilização, centradas, sobretudo, na responsabilização punitiva. No que se refere aos motivos do cometimento do ato infracional, observamos, entre as adolescentes, que eles transitaram desde os aspectos individuais aos sociais, contudo, ao abordarem a reincidência, o contexto social é desconsiderado, haja vista o enfoque sobre a “mudança” individual; já em relação aos profissionais, verificamos o predomínio sobre o contexto social, tanto no que se refere aos motivos do ato infracional como da reincidência; no entanto, a avaliação institucional sobre a adolescente é centrada no comportamento, especialmente em relação à adaptação da adolescente às normas institucionais. Quanto ao ato infracional, chamou-nos a atenção que as significações não incluíram os danos causados ao outro, mas sim associados às consequências punitivas da transgressão, o que indica o predomínio de práticas de responsabilização punitiva, que envolvem o temor pelo castigo. Em relação à reinserção social, verificamos, entre as práticas institucionais, poucas estratégias



que envolvam a família, bem como a baixa participação da sociedade na execução da medida, além da fragilização da política de egressos. Desse modo, embora as adolescentes planejem a “mudança” da trajetória de vida, a ausência de proteção integral, no mundo extramuros, pode direcioná-las aos trabalhos informais, subalternos e desqualificados, ou até mesmo permanecerem na trajetória infracional.

Palavras-chave: socioeducação, responsabilização, proteção integral, práticas institucionais, Psicologia Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

According to the regulatory frameworks, socio-education must add accountability for the infraction and the promotion of comprehensive protection, with a view to reinserting the adolescent in compliance with a socio-educational internment measure. Although the regulatory frameworks present a set of principles, rules and criteria with a view to guiding the execution of the hospitalization measure, the knowledge about how this is expressed in the professional practices carried out in the socio-educational units is still incipient. Thus, the present study had the general objective of understanding the meanings constructed by adolescents deprived of their liberty and by professionals who work in a socio-educational measurement unit on socio-education in the female context of hospitalization. For this, we consider as specific objectives to analyze the meanings constructed by adolescents and professionals, on socio-educational measures, in order to involve: a) Hospitalization, full protection and accountability; b) The reasons for the practice of infractions and for recidivism; c) The institutional trajectory of adolescents; d) Professional practices aimed at comprehensive protection, accountability and social reintegration. This study was based on Vygotsky's Historical-Cultural Psychology, considering that this perspective aggregates the individual and the social in a dialectical way. The methodological approach adopted was qualitative and the study consisted of two stages: the first of participant observation, in which professionals who perform the measure of detention and adolescents who were deprived of liberty participated; and the second, semi-structured interview, carried out with three adolescents and six professionals who monitor the girls. The data were triangulated and analyzed based on the construction of categories, guided by the objectives of this study. We found that the measure of hospitalization was meant by the girls and the professionals as an "opportunity" for the teenager to break the infraction trajectory, through reflection on the infraction act, as well as re-signifying the life project. Comprehensive protection, therefore, emerged associated with the guarantee of rights, which is promoted in the inpatient unit, through the provision of a set of pedagogical actions, differently from the outside world, marked by the violation of rights; however, we were struck by the fact that comprehensive protection also emerged in institutional practices, for adolescents, related to punitive accountability. As for the meaning of accountability, it appeared reduced to individual accountability, focused on cognitive aspects, which was expressed in accountability practices, centered, above all, in punitive accountability. With regard to the reasons for committing the offense, we observed, among the adolescents, that they moved from individual to social aspects, however, when addressing recidivism, the social context is disregarded, given the focus on "change" individual; in relation to the professionals, we verified the predominance over the social context, both in terms of the reasons for the infraction and the recurrence; however, the institutional assessment of the adolescent is centered on behavior, especially in relation to the adolescent's adaptation to institutional norms. As for the infraction, it was noteworthy that the meanings did not include the damage caused to the other, but rather associated with the punitive consequences of the transgression, which indicates the predominance of punitive accountability practices, which involve the fear of punishment. Regarding social reintegration, we found, among institutional practices, few strategies that involve the family, as well as the low participation of society in the implementation of the measure, in addition to the weakening of the graduates' policy. Thus, although adolescents plan to "change" their life trajectory, the absence of full protection, in the outside world, can direct them to informal, subordinate and disqualified jobs, or even to remain on the offending trajectory.

Keywords: socio-education, responsibility, integral protection, institucional practices, historical-cultural psychology.

## RESUMEN

De acuerdo con los marcos normativos, la socioeducación debe sumar la rendición de cuentas por la infracción y la promoción de la protección integral, con miras a la reinserción del adolescente en cumplimiento de una medida de internamiento socioeducativo. Si bien los marcos normativos presentan un conjunto de principios, normas y criterios con miras a orientar la ejecución de la medida de hospitalización, el conocimiento de cómo esta se expresa en las prácticas profesionales que se desarrollan en las unidades socioeducativas es aún incipiente. Así, el presente estudio tuvo como objetivo general comprender los significados construidos por adolescentes privados de libertad y por profesionales que laboran en una unidad de medida socioeducativa sobre socioeducación en el contexto femenino de hospitalización. Para ello, consideramos como objetivos específicos analizar los significados construidos por adolescentes y profesionales, sobre medidas socioeducativas, a fin de involucrar: a) Hospitalización, protección integral y rendición de cuentas; b) Los motivos de la práctica de infracciones y reincidencia; c) La trayectoria institucional de los adolescentes; d) Prácticas profesionales orientadas a la protección integral, la rendición de cuentas y la reinserción social. Este estudio se basó en la Psicología Histórico-Cultural de Vygotsky, considerando que esta perspectiva agrega lo individual y lo social de manera dialéctica. El enfoque metodológico adoptado fue cualitativo y el estudio constó de dos etapas: la primera de observación participante, en la que participaron profesionales que realizan la medida de detención y adolescentes privados de libertad; y la segunda entrevista semiestructurada, realizada con tres adolescentes y seis profesionales que monitorean a las niñas. Los datos fueron triangulados y analizados a partir de la construcción de categorías, guiados por los objetivos de este estudio. Encontramos que la medida de la hospitalización fue representada por las niñas y los profesionales como una “oportunidad” para que el adolescente rompa la trayectoria de la infracción, al reflexionar sobre la infracción, así como resignificar el proyecto de vida. La protección integral, por lo tanto, surgió asociada a la garantía de derechos, la cual se promueve en la unidad de internación, a través de la provisión de un conjunto de acciones pedagógicas, diferentes al mundo exterior, marcadas por la vulneración de derechos; sin embargo, nos llamó la atención el hecho de que la protección integral también surgiera en las prácticas institucionales, para los adolescentes, relacionadas con la rendición de cuentas punitiva. En cuanto al significado de rendición de cuentas, parecía reducido a la rendición de cuentas individual, centrada en los aspectos cognitivos, que se expresaba en prácticas de rendición de cuentas, centradas, sobre todo, en la rendición de cuentas punitiva. Con respecto a los motivos para cometer el delito, observamos, entre los adolescentes, que se trasladaron de lo individual a lo social, sin embargo, al abordar la reincidencia, se desconoce el contexto social, dado el enfoque de “cambio” individual; en relación a los profesionales, comprobamos el predominio sobre el contexto social, tanto en cuanto a los motivos de la infracción como a la reincidencia; sin embargo, la evaluación institucional del adolescente se centra en el comportamiento, especialmente en relación con la adaptación del adolescente a las normas institucionales. En cuanto a la infracción, se destaca que los significados no incluyen el daño causado al otro, sino más bien asociado a las consecuencias punitivas de la transgresión, lo que indica el predominio de prácticas punitivas de rendición de cuentas, que involucran el miedo al castigo. En cuanto a la reinserción social, encontramos, entre las prácticas institucionales, pocas estrategias que involucren a la familia, así como la baja participación de la sociedad en la implementación de la medida, además del debilitamiento de la política de egresados. Así, aunque los adolescentes planean “cambiar” su

trayectoria de vida, la ausencia de una protección total, en el mundo exterior, puede llevarlos a trabajos informales, subordinados y descalificados, o incluso a permanecer en la trayectoria delictiva.

Palabras clave: socioeducación, rendición de cuentas, protección integral, prácticas institucionales, psicología histórico-cultural.

## LISTA DE SIGLAS

CASE – Comunidade de Atendimento Socioeducativo

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CEDAP - Centro Estadual Especializado em Diagnóstico, Assistência e Pesquisa

CF – Constituição Federal

DAI - Delegacia do Adolescente Infrator

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EPM - Escola Profissional de Menores

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

FUNDAC - Fundação da Criança e do Adolescente

IBG - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPR - Instituto de Preservação e Reforma

PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

PIA – Plano Individual de Atendimento

PM – Polícia Militar

PNAISARI- Política de Atenção Integral a Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei

PNBEM - Política Nacional de Bem-Estar do Menor

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SDH - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUS – Sistema Único de Saúde

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	1
1 DE COMO INFANTICIDAS, PROSTITUTAS, DESORDEIRAS, MENORES TORNARAM-SE AGENTES DE DIREITOS .....	7
2 A RESPONSABILIZAÇÃO NA INTERFACE DA SOCIOEDUCAÇÃO: O MODELO DE RESPONSABILIDADE PENAL JUVENIL BRASILEIRO.....	27
2.2 As práticas institucionais imbricadas no atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação .....	41
2.3 Quando são meninas: as peculiaridades (in)visíveis das práticas institucionais no contexto de internação feminino.....	51
2.4 A avaliação sobre os adolescentes que cometem atos infracionais .....	58
3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: BASES PARA A COMPREENSÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO .....	70
3.1 Os fundamentos da psicologia histórico-cultural .....	71
3.2 Vygotsky e a emergência dos significados.....	73
3.3 Psicologia Moral e desenvolvimento humano.....	77
3.3.1 Desenvolvimento humano e desenvolvimento moral em Vygotsky: a perspectiva histórico-cultural .....	86
3.3.2 A socioeducação como uma política de educação moral.....	94
4 OBJETIVOS DO ESTUDO .....	108
4.1 Objetivo geral .....	108
4.2 Objetivos específicos .....	108
5 PERCURSO METODOLÓGICO .....	109
5.1 Delineamento metodológico a partir da epistemologia qualitativa .....	109
5.2 O contexto da pesquisa .....	111
5.3 Técnicas para construção dos dados.....	116
5.3.1 Observação participante.....	117
5.3.2 Entrevista semi-estruturada.....	120
5.4 Procedimentos do trabalho de campo.....	121
5.5 Participantes.....	125
5.6 Cuidados éticos.....	126
5.7 A construção dos dados: a triangulação metodológica.....	127
5.7.1 Procedimentos de análise dos dados .....	129

6 A IMERSÃO NO ESTABELECIMENTO EDUCACIONAL FEMININO.....	131
6.1 Das dinâmicas e rotinas institucionais.....	138
7 A SIGNIFICAÇÃO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA.....	143
7.1 “ Não é tão escola porque eu tô privada da liberdade”: a internação .....	143
7.2 “Tudo que a gente precisa, a gente tem aqui”: a proteção integral .....	152
7.3 “É fazendo uma reflexão, que tudo tem uma consequência”: a responsabilização .....	160
8 “POR DIVERSÃO, POR ADRENALINA, DINHEIRO, RECURSOS”: A SIGNIFICAÇÃO DOS MOTIVOS DO ATO INFRACIONAL E DA REINCIDÊNCIA.....	167
9 A SIGNIFICAÇÃO DA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DA ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO .....	184
9.1 “Por causa de ciúmes”: dos motivos das faltas disciplinares e da reincidência .....	184
9.2 “Só leva a dois caminho: ou a prisão ou a morte”: a significação do ato infracional e das faltas disciplinares .....	193
9.3 “Comportamento, a mudança do educando”: a avaliação institucional sobre a adolescente.....	203
9.4 “Eu vou morar num lugar onde ninguém me conhece”: a reinserção social e as perspectivas futuras .....	215
10 A SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS .....	223
10.1 “Fazer esporte, capoeira, informática, artesanato, fiz terapia”: as práticas de proteção integral.....	223
10.2 “Quando a gente descumpre alguma regra da unidade, a gente é recolhido pro quarto”: a significação das práticas de responsabilização .....	231
10.3 “No mês que vem, ela vem me visitar”: as práticas de reinserção social e a relação com a sociedade.....	248
AS ENGRENAGENS DA RESPONSABILIZAÇÃO PUNITIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO EM CONTEXTO FEMININO DE INTERNAÇÃO .....	258
REFERÊNCIAS .....	267
APÊNDICE .....	283
Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Profissionais .....	283
Apêndice B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Adolescentes .....	287
Apêndice C – Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....	290
Apêndice D – Roteiros de Entrevistas .....	293



## APRESENTAÇÃO

Este estudo teve início com o desenvolvimento da monografia, no âmbito da graduação, nomeada “A punição e os seus subprodutos: uma análise comportamental da tortura”, a qual me conduziu a atuar na interface com a justiça. A partir da minha experiência profissional na Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) do município de Salvador-BA, quando me tornei psicóloga de referência do alojamento feminino, elaborei a minha dissertação de mestrado, intitulada "Do lar para o mundão: sentidos subjetivos do ato infracional construídos pelas adolescentes em privação de liberdade", pesquisa que alavancou a continuidade desta investigação no doutorado.

A medida socioeducativa de internação, foco desta pesquisa, é considerada a mais grave das medidas impostas aos adolescentes, justamente porque afeta a liberdade individual, com a privação de liberdade. Por isso somente deverá ser aplicada, excepcionalmente, como último recurso, quando não houver outra medida mais adequada, nos casos em que envolver ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência contra a pessoa, por reiteração de outras infrações graves ou por descumprimento reiterado e sem justificativa de medida imposta anteriormente (Brasil, 1990).

Embora, eufemisticamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tenha definido que a internação de adolescentes se configura como uma “internação em estabelecimento educacional” (Brasil, 1990), os horizontes cerceados pelos muros altos e o peso do barulho das trancas e dos cadeados não deixam de revelar o quanto a medida de internação pode se equiparar às instituições totais<sup>1</sup>. Apenas a denominação parece distingui-la de uma

---

<sup>1</sup> Instituições totais foram caracterizadas por Goffman (2001) por serem locais onde um grupo de indivíduos, sem estabelecer contato com o mundo além dos muros, leva uma vida trancafiada durante um determinado período de tempo, intensamente regulada e controlada por uma equipe de dirigentes.

prisão e, sendo assim, isso evidencia o caráter perverso da medida, travestida demagogicamente de medida pedagógica, questão que deve ser colocada em evidência.

Se por um lado foi instituído pelos marcos regulatórios um novo modelo de socioeducação, considerado, por muitos, vanguardista, é necessário verificar como as normas jurídicas se concretizam nas práticas institucionais, até porque a medida socioeducativa de internação, além do seu caráter sancionatório, ainda é executada em unidades que se equiparam as prisões. Ou melhor, “[...] deve ser rebatida a falsa ideia de que basta inscrever no texto constitucional certo direito individual ou mesmo uma garantia fundamental para que restem assegurados os acessos e mesmo as suas respectivas implementações” (Ramidoff, 2011, p. 13).

Diante disso, será que os mesmos dispositivos disciplinares gestados pelas instituições totais também são observados nas práticas institucionais das unidades socioeducativas de internação? Sendo assim, como se organizam as práticas institucionais em um contexto em que coexistem e se sobrepõem dois modelos opostos, ou seja, o tutelar ou o correccional e o protetivo? E, mais que isso, de que forma se referir às unidades de medida socioeducativa como estabelecimentos educacionais, negando o seu caráter sancionatório, suaviza o tratamento cruel dispensado aos adolescentes, colaborando, inclusive, para a sanha hiperpunitivista de que os adolescentes não são punidos, mas protegidos pelo beneplácito das medidas de internação?

Apesar de termos adotado um modelo socioeducativo cidadão, ambiguidades e tensões se impõem como desafios no fardo dia a dia dos profissionais que atuam nestes espaços, que se deparam constantemente com conflitos éticos-políticos no seu fazer profissional, conflitos esses que pendulam entre a proteção e a punição, a autonomia e a tutela, o vitimismo e a culpabilização. Neste cenário de tensões entre dois campos do saber-poder, isto é: o Direito e a Educação, ou melhor, o modelo jurídico-punitivo e o modelo educativo-pedagógico, como se materializam as práticas institucionais? Tais questionamentos demonstram a necessidade de se investigar a atual política de atendimento socioeducativo, sobretudo as voltadas para as

meninas, cujo foco da análise se volta para as práticas institucionais gestadas nos estabelecimentos educacionais de internação, ou por que não instituições totais para adolescentes.

A despeito dos documentos normativos, tais quais o ECA e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), apresentarem um conjunto de princípios, critérios e regras que substanciam a execução da política de atendimento socioeducativo, ainda é incipiente o conhecimento robusto sobre a socioeducação, capaz de orientar a ação dos profissionais que atuam nas medidas socioeducativas de internação. Tal lacuna abre brecha para que as práticas socioeducativas sejam subordinadas às exigências do Sistema de Justiça, orientadas pelos marcos legais (Minahim & Sposato, 2011; Rodrigues & Oliveira, 2016; Valente, 2015; Valente & Oliveira, 2015).

Mais que isso, as leis se fundamentam em bases teóricas e filosóficas que muitas vezes se distanciam da aplicabilidade prática, limitando-se, assim, às abstrações do plano jurídico-formal (Ferraz & Cesconeto, 2016; Minahim & Sposato, 2011; Rodrigues & Oliveira, 2016). Os conceitos também não são apresentados pelos marcos regulatórios de forma coesa e substancial, capazes de mitigar as ambiguidades e polissemias, exemplo do próprio conceito de responsabilização e, sobretudo, de socioeducação (Nascimento & Nascimento, 2018; Rodrigues & Oliveira, 2016).

Desse modo, a falta de um conhecimento sólido e articulado com a experiência concreta, além de dar margem a argumentos extrajurídicos e ideológicos, acaba colaborando para a heterogeneidade das práticas profissionais, muitas vezes até díspares dos próprios pilares que sustentam a lei (Ferraz & Cesconeto, 2016; Minahim & Sposato, 2011; Rodrigues & Oliveira, 2016). Ou seja, “ao mesmo tempo, prevalece nos documentos normativos uma mirada exclusivamente jurídico-ordenadora, distante de uma aplicabilidade prática, como se sancionar

e promulgar a lei bastasse para a construção de atuações éticas, cientificamente embasadas e promotoras do desenvolvimento do adolescente” (Rodrigues & Oliveira, 2016, p. 107).

Diante dessas lacunas, advogamos pela necessidade de produções acadêmicas robustas sobre as práticas socioeducativas, inclusive sob o ponto de vista psicológico. É inegável a grande contribuição das investigações psicológicas na compreensão das práticas profissionais engendradas nas unidades de internamento, especialmente no que concerne à construção de modos de subjetivação, a partir das interações estabelecidas cotidianamente nesse campo institucional, tendo em vista que a socioeducação se propõe a fomentar o desenvolvimento humano.

Dito de outra maneira, é imprescindível entender de que forma os atores sociais envolvidos na medida de internação constroem significados sobre a socioeducação e, por conseguinte, balizam a atuação educacional neste espaço, tomando como base os seus objetivos propostos, isto é: a responsabilização e a garantia de direitos; isso poderá indicar os caminhos que promovam o desenvolvimento humano, sobretudo o desenvolvimento moral.

Longe da Psicologia se perpetuar como uma medicina da alma, ao produzir discursos de verdade no intuito de "reabilitar" subjetividades circunscritas ao padrão hegemônico através de dispositivos disciplinares, conforme historicamente serviu à lógica do aprisionamento, urge traçar uma nova trajetória no sentido de apontar alternativas que não agravem o sofrimento humano, a marginalização social e a injustiça. Em outros termos, é necessário abandonar os discursos que conduzem morte psíquica, romper com o saber vazio de criticidade e restrito a diferenciar o patológico do normal sob o prisma das tipificações criminais, para estranhar o que foi instituído, naturalizado e aceito pacificamente, na perspectiva de fertilizar a cidadania e a vida.

Diante disso, este estudo teve como objetivo geral compreender as significações construídas por adolescentes privadas de liberdade e por profissionais que atuam em unidade

de medida socioeducativa sobre a socioeducação em contexto feminino de internação. Para isso, foram considerados como objetivos específicos as análises das significações da socioeducação, de modo a envolver: a) A internação, a proteção integral e a responsabilização; b) Os motivos para a prática de atos infracionais e para a reincidência; c) A trajetória institucional das adolescentes; d) As práticas profissionais direcionadas à proteção integral, responsabilização e reinserção social.

Este estudo se pautou no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, embasada na obra de Lev Semenovich Vygotsky. A escolha dessa abordagem se justifica pela adequação ao objeto de estudo, uma vez que favorece a compreensão da construção subjetiva a partir da relação dialética que o sujeito estabelece com a dimensão social. Ademais, também possibilita o entendimento da organização macrosocial, por meio do diálogo com as instâncias sociais constitutivas da realidade, ao dar visibilidade aos processos sociais implícitos no funcionamento das medidas socioeducativas, que são partes constitutivas da subjetividade (González Rey, 2003).

Tendo em vista a necessidade de se abarcar os indivíduos em sua integralidade, conforme aqui se advoga, este estudo foi transversalizado pelos marcadores da diferença, tais quais: gênero, raça, classe, idade; considerou-se, portanto, que o sistema de justiça é alicerçado pela lógica patriarcal e racializada (Davis, 2013). Assim, é necessário estar atento para a construção de estereótipos e para o controle historicamente instituídos e engendrados sobre as mulheres não brancas, parte significativa do mecanismo de criminalização da população negra, alvo principal da seletividade penal. Essa questão tem sido deixada de lado pelos estudos acadêmicos, sobretudo voltados para a compreensão do binômio mulher e criminalidade, o que mascara a realidade de controle sobre os corpos das mulheres negras, majoritárias sob a mira do sistema de justiça.

É importante chamar a atenção para o aprofundamento do confinamento no contexto cativo feminino - caracterizado como mais severo pela literatura científica (Andrade, 1999; Assis & Constantino, 2001; Davis, 2013; Lemgruber, 1999; Machado & Veronese; Ramos, 2010; Souza, 2016). Além disso, as meninas são comumente destacadas pelos profissionais que atuam nesses espaços como mais difíceis na adesão às ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições (Assis & Constantino, 2001). Embora os homens sejam majoritários entre os muros dos cárceres, a invisibilidade da mulher no âmbito criminal e o histórico controle exercido sobre as mulheres não brancas têm refletido na maior precarização das políticas de atendimento socioeducativo, sendo, portanto, fundamental pôr em evidência essas questões (Abramovay et al., 2010; Araújo, 2004; Assis & Constantino, 2001; Chesney-Lind & Paramore, 2001; Ramos, 2007).

Frente ao exposto, esta pesquisa suscitará reflexões sobre a socioeducação, no que se refere aos objetivos do atual projeto pedagógico instituído pelo SINASE, sustentado na responsabilização do ato infracional e na garantia de direitos. Assim, irá colaborar na produção de conhecimento sobre a socioeducação, ampliando as discussões sobre as práticas institucionais, diante da lacuna de parâmetros que substancie a ação profissional, para além dos marcos regulatórios e das exigências do sistema de justiça. E, ainda, poderá fornecer subsídios para os debates sobre o engendramento do controle do sistema penal sobre as mulheres-adolescentes, sobretudo negras, além de colocar em evidência o papel da Psicologia em propor soluções para a resolução dos conflitos sociais que fortaleçam o desenvolvimento humano, em prol de uma sociedade justa.

## **1 DE COMO INFANTICIDAS, PROSTITUTAS, DESORDEIRAS, MENORES TORNARAM-SE AGENTES DE DIREITOS**

Para compreender a origem do atual sistema de atendimento socioeducativo, primeiramente é necessário regressar ao passado para percorrer os caminhos trilhados pelas políticas direcionadas à infância. Ao transitarmos pela História, desde os remotos tempos coloniais, é possível sublinhar o engendramento de mecanismos específicos de controle e neutralização sobre uma infância em particular, quer dizer, sobre aqueles que posteriormente receberiam a alcunha de "menor" e, por conseguinte, os mesmos que agora são confinados entre os muros das instituições de medidas socioeducativas.

Se até o século XVI não existia uma consciência sobre a infância, tampouco sobre a adolescência, foi exatamente neste momento que desabrochou a inquietude com a disciplinarização das crianças; a educação moral e eclesiástica tornou-se fundamental para desenvolver a racionalidade das criaturas agora consideradas fracas, puras e inocentes, no sentido de prepará-las para a idade adulta. Ou melhor, logo quando conquistavam autonomia em relação à mãe ou ama de leite, as crianças misturavam-se e não se diferenciavam mais dos adultos; a partir de então, a infância foi paulatinamente prolongada e cada vez mais valorizada, o que modificou profundamente a organização da escola e da família (Ariès, 2012).

Isso repercutiu no exercício político da cristianização como parte do projeto de dominação; as crianças indígenas eram doutrinadas pelos jesuítas para se adequarem aos novos valores dos colonizadores europeus. Tendo em vista que a infância já traduzia a noção de pureza, os filhos dos índios, portanto, eram considerados criaturas inocentes; a catequese, comumente pregada por meio da violência física, era indispensável não só na imposição dos ensinamentos cristãos, mas, sobretudo, no disciplinamento das crianças indígenas, para afastá-las do que se julgava como "mau costume", a fim de instituir uma "nova cristandade" (Cabral & Sousa, 2004; Chambouleyron, 2010).

No período escravagista, o baixo crescimento populacional esteve associado aos frequentes abortos causados pelas cruéis sevícias impostas às mulheres negras, somados à prática de infanticídio como único recurso para libertar os futuros escravos do açoite, além da degradável condição das senzalas. Nesse trágico cenário, as crianças negras não só eram objetificadas e humilhadas, ao serem tratadas como animais de estimação pelos filhos da casa grande, mas também coagidas a chibatadas como forma de adestramento, sem contar com a rotina de violência sexual perpetrada pelos senhores brancos. O trabalho forçado se acrescia a essa triste realidade de múltiplas explorações (Cabral & Sousa, 2004; Góes & Florentino, 2010).

O abandono de crianças também era comum no cotidiano colonial, questão que preocupava o Estado e a Igreja na busca por soluções. Trilhando o mesmo modelo adotado na Europa, surgiram diferentes instituições de assistência filantrópica para acolher os "enjeitados" – órfãos, abandonados e pobres. A exemplo, as Santas Casas implementaram a Roda dos Expostos (Cabral & Sousa, 2004; Chaves, Borrione & Mesquita, 2004; Venâncio, 2007), que "consistia num cilindro que unia a rua ao interior da Casa de Misericórdia" (Venâncio, 2007, p. 191), onde se poderia deixar a criança, a qualquer momento, sem ser notado; logo, elas seriam submetidas ao trabalho e exploração, o que já indicava a desvalorização da infância oriunda de determinados segmentos da população (Cabral & Sousa, 2004).

Inicialmente, a institucionalização feminina direcionava-se à formação doméstica e religiosa de meninas oriundas de famílias abastadas ou de mulheres que aguardavam o marido retornar de alguma viagem. Ocasionalmente, quando as crianças da pobreza eram recolhidas nessas instituições, limitavam-se a realizar os serviços domésticos. Somente a partir do século XVIII foram disseminados abrigos exclusivos para acolhimento de meninas pobres ou órfãs (Chaves et al., 2003; Chaves et al., 2004).;

Além dos altos índices de mortalidade associados à participação do pai na Guerra do Paraguai, ou decorrentes das enfermidades que acometiam a população naquela época, muitas



meninas eram desamparadas quando os genitores se encontravam presos; ao serem abandonadas nas ruas, comumente eram recolhidas nas Santas Casas. A publicação da Lei do Ventre Livre, em 1871, também colocou muitas crianças negras em condição de marginalidade, pois, ao completarem oito anos de idade, eram encaminhadas às instituições (Chaves et al., 2003; Chaves et al., 2004).

É importante chamar a atenção para a ausência de programas voltados à proteção da infância; a assistência oferecida pelo Estado se restringia aos trâmites burocráticos, porquanto os cuidados às crianças ficavam a cargo da sociedade civil, cuidados esses restritos ao recolhimento nas Santas Casas. O acolhimento de meninas, portanto, limitava-se à educação associada à doutrinação cristã; além de aprender a ler e escrever, elas eram treinadas para realizar atividades domésticas, na perspectiva de se tornarem mães e esposas "zelosas". Os horizontes após a institucionalização eram circunscritos ao casamento, acolhimento de algum parente ou desenvolvimento de atividades pedagógicas nos colégios (Chaves et al., 2003, Chaves et al., 2004).

A preocupação com a punição dos adolescentes surgiu com o Código Criminal em 1830, ao imputar a responsabilidade penal aos maiores de 14 anos de idade, exatamente quando a noção de infância ganhava novos contornos no mundo ocidental, sobretudo frente às exigências do capitalismo na preparação dos novos trabalhadores (Cabral & Sousa, 2004; Ozella, 2002). Diante disso, é importante notarmos como a política voltada para a infância vai se delineando ao longo da História conforme a infância é significada.

Assim, o paulatino desenvolvimento tecnológico, doravante, demandaria cada vez mais o alongamento do período escolar para formar trabalhadores compatíveis com as exigências do mercado. Por isso, chama-nos a atenção que, nesse mesmo período, apesar de se estabelecer a obrigatoriedade do ensino formal, tanto as meninas como também as crianças escravizadas

foram privadas desse direito, questão que irá amputar a possibilidade desses futuros adultos competirem os postos de trabalho mais qualificados (Cabral & Sousa, 2004; Ozella, 2002).

Se durante o período colonial o termo "menor" era associado à idade, salta aos olhos a desvalorização de uma infância específica, associada à pobreza, abandono e marginalidade (Cabral & Sousa, 2004); mais que isso, as incursões históricas também apontam para o tratamento desprezível e cruel das crianças não brancas como parte de um projeto político de dominação que se estende até os dias atuais; não é à toa que essas crianças são as mesmas encarceradas na atualidade. Por isso é indispensável chamarmos a atenção para a construção da noção de infância ao longo dos anos, a partir dos marcadores de classe, raça e gênero, construção essa que limitou o termo "menor" para caracterizar a infância pobre e negra, conforme, doravante, passou a ser designada.

Some-se a isso que, nessa época, os fundamentos advindos da criminologia positivista italiana, especialmente com a colaboração de Cesare Lombroso - expoente da antropologia criminal - reforçavam a ideia de degeneração, atavismo e inferioridade de determinadas raças – ou seja, negros e indígenas -, o que culminou com a sua associação a um tipo natural e biológico criminoso - quer dizer, o criminoso nato, incorporado através de características corporais (Franklin, 2016; Melo & Valenca, 2016).

No Brasil, tal teoria foi amplamente admitida, através dos estudos realizados por Raymundo Nina Rodrigues. Ele defendeu um código penal diferenciado para negros e brancos, apoiado na perspectiva de que os primeiros não eram capazes de se integrar aos ideais civilizatórios europeus, tendo em vista o seu estágio de desenvolvimento moral, psíquico e cultural inferior; por isso deveriam ser considerados inimputáveis (Franklin, 2016).

Segundo Franklin (2016), no que se refere às mulheres, ele as categorizava a partir de características físicas - ou melhor, branca, parda, mulata, mestiça, negra, africana, crioula. Posteriormente, agrupava-as em duas categorias distintas: as possuídas, isto é, as históricas ou

as mães de santo - essas últimas comparadas às prostitutas e às mães irresponsáveis; e as despossuídas, ou seja, as violadas, as poluídas ou as degeneradas física ou mentalmente. As mulheres brancas, por serem consideradas civilizadas, seriam mais passíveis de controle se comparadas com as mulheres não brancas. Ou melhor, “isso significa dizer que, para o médico, povos que controlam suas mulheres informalmente são evoluídos, enquanto nos povos não brancos essa falta de controle seria uma prova de sua inferioridade jurídica penal” (p. 656).

Além disso, a criminalidade de mulheres aparecia associada às experiências tipicamente femininas, como aborto, infanticídio, prostituição e adultério, práticas criminalizadas nas sociedades julgadas como civilizadas, mas estabelecidas como costume nas sociedades tidas como inferiores. Com isso, as mulheres negras eram consideradas incapazes de corresponder ao padrão hegemônico de feminilidade em razão da sua condição racial inferior, bem como naturalmente insaciáveis e sexualmente disponíveis, sendo também responsabilizadas pela degradação cultural do Brasil, já que tinham papel primordial na preservação da cultura africana. Desse modo, as mulheres negras eram percebidas como infanticidas, prostitutas, mães irresponsáveis e desordeiras e, por isso, a criminalidade de mulheres era, acima de tudo, criminalidade negra (Franklin 2016).

A teoria lombrosiana encontrou, no Brasil, um cenário fértil para o seu pleno desenvolvimento. Em outros termos, não é uma coincidência o concomitante cenário de industrialização e urbanização, somados ao declínio do regime escravagista e a consequente precarização das condições de vida, com o recrudescimento da repressão estatal contra as classes consideradas perigosas. Consequentemente, a presença dos negros e dos indígenas era percebida como obstáculo à consecução de um projeto político “civilizatório”, tendo como resposta a implementação de mecanismos de controle e disciplinamento contra as populações não brancas. A título de exemplo, além da criminalização das práticas culturais africanas, como o samba, o candomblé e a capoeira, é importante lembrarmos da tipificação do crime de

vadiagem, quando o *status* de “perigoso” foi fortemente associado aos pobres e negros que vagavam pelas ruas, alvos da polícia, cuja missão era recolher as prostitutas, os embriagados e os desordeiros. Isso também se desdobrou no tratamento dispensado aos adolescentes (Bento, 2002; Cabral & Sousa, 2004; Coimbra & Nascimento, 2005; Dias, 2007; Franklin, 2016; Melo & Valença, 2016; Monte & Sampaio, 2012; Pedreira, 2013).

Para Franklin (2016), no que se refere especificamente às mulheres negras, o controle era duplicado, tanto no âmbito da casa senhorial como também nas ruas. No contexto público, elas se voltavam para atividades comerciais, o que repercutiu no acirramento do embate com a autoridade policial, insatisfeita com o estilo de vida delas, considerado inapropriado para os ditames patriarcais; por isso, ao enfrentar a polícia contra as medidas de repressão, as mulheres negras eram, muitas vezes, consideradas desordeiras e expansivas. Já no âmbito privado, se por um lado a sexualidade das mulheres brancas estava mercê da reprodução e das relações de parentesco, a sexualidade das mulheres negras era propriedade do senhor e a maternidade era negada; isso teve como repercussão a sexualização dos corpos das mulheres negras como justificativa para os sucessivos estupros.

Nesse contexto, sustentados no racismo científico, crianças e adolescentes não brancos, caracterizados como "menores", tornaram-se alvo de grande preocupação do Estado brasileiro; isso tudo em sintonia com a inviabilidade em incorporar grande parcela da população no mercado de trabalho emergente (Bento, 2002; Cabral & Sousa, 2004; Coimbra & Nascimento, 2005; Dias, 2007; Franklin, 2016; Monte & Sampaio, 2012; Pedreira, 2013).

A partir da definição da categoria "menor", o tratamento dispensado às crianças e adolescentes passou a ser diferenciado, sobretudo na esfera jurídica, momento em que a concepção de adolescência estava se solidificando no mundo em razão das imposições do mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Com a proclamação da República, o novo código penal, elaborado em 1880, passou a não considerar criminosos os menores de nove anos

completos, e os maiores de nove anos e menores de 14 anos que não possuísem discernimento (Pedreira, 2013).

O Código de Menores, promulgado em 1927, incorporou a criança e o adolescente no discurso médico e jurídico. Fundamentado na doutrina da situação irregular, os direitos somente deveriam ser garantidos quando o "menor" se encontrava em situação de patologia social, noção que robusteceu o controle exercido por um Estado autoritário, vigilante e coercitivo. Em outras palavras,

o papel do Estado estava alinhado à perspectiva de um modelo autoritário que supostamente o sustentava, onde a atuação estava direcionada para a contenção pela via da violação e restrição de direitos humanos; tendo por consequência a (re)produção das condições planificadas de exclusão social, econômica e política, assentada em critérios individuais que acentuavam as práticas de discriminação racial e de gênero, segundo o qual o marco referencial construía uma imagem de infância por aquilo que ela não tinha e não era (Custódio, 2008, p. 24-25).

A partir do Código de Menores, o sistema de atendimento foi consagrado, quando finalmente o Estado passou a ser responsável pelos "menores". Os reformatórios e as escolas correcionais foram erguidos no intuito de segregar as crianças e os adolescentes das famílias, a partir de uma educação moral que prometia uma reabilitação, com o disciplinamento e adequação aos padrões das classes burguesas (Cabral & Sousa, 2004; Pedreira, 2013; Volpi, 1999).

Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), com o mesmo intuito de recuperar os considerados "delinquentes" para serem integrados à sociedade (Cabral & Sousa, 2004; Dias, 2007; Pedreira, 2013), cujo modelo era semelhante ao Sistema Penitenciário destinado aos adultos. Segundo Pedreira (2013), na Bahia, as políticas de privação de liberdade foram instituídas na década de trinta, quando foi construída a Escola Profissional de Menores (EPM); em 1938, o nome da instituição foi alterado para Instituto de Preservação e Reforma (IPR) e passou a acolher apenas menores do sexo masculino.

A Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (FEBEM), com base na Política Nacional do Bem-Estar do Menor

(PNBEM), substituiu o SAM a partir da década de 60; tal política tinha como objetivo desenvolver ações direcionadas ao "menor em situação irregular", através de medidas preventivas e punitivas (Cabral & Sousa, 2004; Pedreira, 2013; Volpi, 1999).

Com a institucionalização do Código de Menores em 1979, a doutrina da situação irregular foi sedimentada, o que representou grande retrocesso no que se refere ao atendimento aos adolescentes autores de ato infracional (Cabral & Sousa, 2004; Pedreira, 2013; Volpi, 1999). De acordo com Pedreira (2013), o Código de Menores ainda se limitava à noção de que a transgressão seria peculiar às classes pobres, cuja solução seria o agravamento da punição.

As mudanças que acompanharam a abertura do regime militar possibilitaram a promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, com ampla participação da sociedade civil organizada. Nesse cenário, uma nova noção sobre a infância repercutiu na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, amparada também na Declaração de Genebra e na Declaração de Direitos e Convenção sobre Direitos, que já havia reconhecido as crianças e os adolescentes como sujeitos de proteção e de direitos, chancelada pela Declaração dos Direitos da Criança, que os incluíram na rede de proteção global em 1959 (Brasil, 2006; Cantini & Vitorio, 2018).

Sustentada por ideais democráticos e em uma linha diametralmente oposta, doravante a "doutrina da situação irregular" seria substituída pela emancipadora "doutrina da proteção integral", quando finalmente se enterraria a velha concepção do "menorismo" no país. Tal substituição, na verdade, caracterizou-se pela transição entre o Direito do Menor para a construção e solidificação do Direito da Criança e do Adolescente. Isso quer dizer que:

o ECA expressa direitos da população infantojuvenil brasileira, pois afirma o valor intrínseco da criança e do adolescente como ser humano, a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, o valor prospectivo da infância e adolescência como portadoras de continuidade do seu povo e o reconhecimento da sua situação de vulnerabilidade, o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado; devendo este atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa de seus direitos (Brasil, 2006, p. 15).

Com a universalização da proteção integral, mais do que o reconhecimento dos direitos fundamentais a crianças e adolescentes, também foram garantidos direitos especiais decorrentes da sua condição peculiar de desenvolvimento. Paralelo a isso, a responsabilização de condutas análogas aos crimes ou contravenções penais também foi instituída, por meio da aplicação das medidas socioeducativas aos adolescentes com idade entre 12 a 18 anos (Brasil, 1990; Cabral & Sousa, 2004; Pedreira, 2013). Desse modo, o ECA garantiu, aos adolescentes, não apenas os direitos, mas também os deveres.

Com isso, o adolescente que comete ato infracional não poderá sofrer prejuízos quanto à garantia dos seus direitos. Também, não deverá ser julgado somente pelo ato cometido, tendo em vista que é reconhecido como pessoa em desenvolvimento, concebido, portanto, como indivíduo passível de ser ressocializado por meio das medidas socioeducativas, que deverão ser individualizadas. Além disso, também deverá ser observado o princípio da excepcionalidade, devendo o sistema de justiça aplicar a medida mais adequada, considerando a gravidade do ato e a condição do adolescente em cumpri-lo (Cantini & Vitória, 2018).

Seis tipos de medidas socioeducativas podem ser aplicados por determinação judicial, orientada pela gravidade da infração penal, isto é: medidas em meio aberto - advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida; medidas em meio fechado - semiliberdade e internação. Essa última é cumprida em estabelecimento “educacional”, em regime total de privação de liberdade, com duração de seis meses a três anos, considerada a mais severa (Brasil, 1990) e, por isso, foco desta investigação.

É importante destacar que a substituição do paradigma do castigo pelo desenvolvimento ético e pedagógico representou uma opção à inclusão social e garantia integral da cidadania (Aguinsky & Capitão, 2008; Brasil, 2006; Cabral & Sousa, 2004; Dias, 2007; Monte & Sampaio, 2012). Com o ECA, a política retributiva e tutelar que, historicamente, fundamentou a socioeducação foi ameaçada, pois "as transformações introduzidas pelo Estatuto são

sintetizadas por uma ideia de justiça convergente com um modelo de justiça e garantias para adolescentes em conflito com a lei" (Aguinsky & Capitão, 2008, p. 259).

Todavia, embora esse paradigma tenha sido instituído, observa-se uma grande lacuna entre a lei e a realidade (Aguinsky & Capitão, 2008; Cabral & Sousa, 2004; Dias, 2007; Monte & Sampaio, 2012). O legado do modelo assistencial-repressivo ainda ecoa, sobretudo entre os muros das instituições; em outros termos, "muito embora o ECA apresente significativas mudanças e conquistas em relação ao conteúdo, ao método e à gestão, essas ainda estão no plano jurídico e político-conceitual, não chegando efetivamente aos seus destinatários" (Brasil, 2006, p. 15).

Segundo Padovani (2013) e Reginato (2009), a noção de justiça ainda está vinculada ao castigo, ao sofrimento e ao acirramento da exclusão social, em que o encarceramento é o meio para atingir esse fim; isso repercute tanto nas práticas direcionadas aos adolescentes, como nos clamores em prol da redução da maioria penal como suposta estratégia de redução da violência, projetos em tramitação no Congresso Nacional.

Mais que isso, a naturalização da estrutura punitiva também tem inviabilizado a implantação de formas alternativas de resolução dos conflitos sociais distintas do aprisionamento, questão que reflete no direito penal, sobretudo direcionado aos adolescentes. Como exemplo, entre os dados estatísticos, é estarrecedor constatar que o Brasil assumiu o terceiro lugar no *ranking* dos países que mais encarceram no mundo (Ministério da Justiça [MJ], 2017). Se antes os homens eram alvos preferenciais, o endurecimento da política de guerra às drogas tem arrastado cada vez mais mulheres para o cativeiro, pois ao tempo em que o índice de encarceramento feminino acelerou 567,4%, o masculino cresceu 220,2% no período de 2000 a 2014 (MJ, 2015b).

No tocante aos adolescentes, embora não se observem mudanças estatisticamente significativas na proporção do encarceramento entre meninas e meninos, visto que as



adolescentes representam em torno de 4% da população em cumprimento de medidas socioeducativas de privação ou restrição de liberdade, verifica-se um acréscimo de internações em números absolutos (Ministério dos Direitos Humanos [MDH], 2017, 2018; Secretaria de Direitos Humanos [SDH], 2011, 2012, 2013).

Levando em conta a política de encarceramento, Aginsky e Capitão (2008) e Pedreira (2013) defenderam que o assistencialismo e o modelo correccional-repressivo, sedimentado pelo Código de Menores, ainda persistem nas políticas de atendimento socioeducativo; por um lado, as estratégias pedagógicas promovem a culpabilização individual do adolescente, por outro, a passividade e a desresponsabilização através da imposição do sofrimento e aprofundamento do confinamento; ou seja, "são lógicas que convivem na socioeducação e que, contraditoriamente, sustentam-se tanto por um ideal retributivo quanto tutelar, ambos antinômicos ao espírito democrático do ECA" (p. 259).

Diante das resistências em colocar em prática o paradigma da proteção integral aos adolescentes autores de ato infracional, foram elaborados parâmetros e diretrizes para a execução da socioeducação (Pedreira, 2013). Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, junto ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, construíram o SINASE, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em ampla articulação com outras esferas de governo, profissionais do sistema de garantias e sociedade civil. O SINASE, portanto, foi instituído em 2012 - através da Lei nº 12594/12 - e fundamenta-se nos princípios das normativas nacionais - Constituição Federal e ECA - como também internacionais, das quais o Brasil é signatário (Brasil, 2006, 2012).

O SINASE, para muitos, representou um marco na organização e execução das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes no Brasil, com a finalidade de garantir a sua efetividade e eficácia. Nessa direção, a medida socioeducativa compõe um conjunto de ações

voltadas à promoção da autonomia, cidadania e solidariedade, alinhadas aos direitos humanos e, por isso, deve ser estruturada sob bases éticas e pedagógicas, na perspectiva de possibilitar, ao adolescente, a "reestruturação" do seu projeto de vida. A implementação desse instrumento, portanto, partiu da preocupação em criar estratégias de enfrentamento às situações de violência envolvendo adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, seja como autores ou vítimas das violações de direitos.

Todavia, conforme alertou Ramidoff (2011),

a proposta de Lei de Diretrizes Socioeducativas, por isso mesmo, é incoerente em si, precisamente por tratar detalhadamente sobre medidas socioeducativas que, na verdade, versam sobre questões que se constituem como excepcionalidades; abandonando, contudo, as demais medidas legais - em meio aberto, as quais, diga-se de passagem, são as que se constituem na regra – sem tamanho atendimento e previsão legal (p. 23).

Ao reconhecer que as medidas restritivas e privativas de liberdade não surtiram efeitos positivos na inclusão social dos adolescentes, o SINASE sinalizou que devem ser priorizadas as medidas em meio aberto – isto é, a liberdade assistida ou a prestação de serviço à comunidade (Brasil, 2006, 2012). No entanto, contraditoriamente, ao organizar o sistema socioeducativo de internação - medida excepcional -, cabe a reflexão se tal Lei na verdade contribui para reforçar a demanda por esses serviços, deixando em segundo plano as medidas em meio aberto (Ramidoff, 2011).

Com base no fundamento da "proteção geral de direitos", inaugurado tanto pelo ECA como também pela Constituição Federal, a Política Nacional de Atendimento Socioeducativo vigente é norteadada pela doutrina da proteção integral, intitulada como Sistema de Garantia de Direitos. As ações são promovidas através da articulação entre as três esferas de governo, os três poderes, com coparticipação da sociedade civil, pautadas em três eixos: promoção dos direitos, defesa dos direitos e controle social (Brasil, 2006).

O Sistema de Garantia de Direitos abrange subsistemas que incluem as políticas sociais básicas, a assistência social, a proteção especial e a justiça, direcionados às crianças e aos

adolescentes. O SINASE também se insere nesse Sistema ao constituir-se como política pública voltada para o atendimento ao adolescente que violou os contratos sociais; abarca, portanto, todo o processo de apuração do ato infracional até a aplicação da medida socioeducativa, articulado com outras políticas dos âmbitos da saúde, educação, assistência social, justiça e segurança pública; no intuito de garantir a eficácia das suas ações, o SINASE se integra aos outros subsistemas para promover a proteção integral, sem abrir mão da participação da sociedade civil (Brasil, 2006, p. 22).

Ou seja, a promoção dos direitos é garantida através da articulação das políticas públicas; a política socioeducativa, portanto, é a última intervenção imposta pelo Estado, quando todas as outras políticas falharem. Desse modo, é importante chamarmos a atenção que, embora o ECA traga em seu bojo o rompimento com a “doutrina da situação irregular”, paradoxalmente, tal compreensão pode acarretar a interpretação de que as medidas socioeducativas são aplicadas aos adolescentes que não tiveram acesso satisfatório às políticas sociais básicas, muito menos às políticas sociais especiais, questão que deve ser considerada na análise sobre o Sistema de Garantia de Direitos. Isto é,

a doutrina da proteção integral é inaugurada em um Brasil ávido pela afirmação de direitos, em plena reconstrução do regime democrático. Não faltou boa intenção para a consagração de um modelo de responsabilização baseado na noção de que o/a jovem em conflito com a lei encontra-se em situação de acumuladas violações a seus direitos, conforme já pontuado (Melo & Valença, 2016, p. 145).

A medida socioeducativa, portanto, foi estruturada para reunir a responsabilização do ato infracional – através da restrição de direitos prevista em lei – e a promoção dos direitos; traz em seu bojo, por um lado, uma concepção de natureza sancionatória, pois responsabiliza os adolescentes que cometem atos infracionais, e, por outro, uma natureza sociopedagógica, cuja execução da medida é vinculada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas (Brasil, 2006).

A socioeducação compõe um conjunto de ações que deve promover a formação de cidadãos autônomos e solidários, para que tenham uma melhor convivência em sociedade e não

sejam reincidentes na prática de atos infracionais. Nesse sentido é necessário que o adolescente desenvolva a capacidade de avaliar as situações, a fim de coadunar interesses próprios com o bem-comum (Brasil, 2006, 2012).

A medida socioeducativa, então, deve possibilitar ao adolescente julgar a gravidade da infração a partir das suas motivações, orientando-o quanto aos contratos sociais e direitos dos indivíduos que convivem em sociedade. Norteia-se, assim, para a responsabilização do adolescente sobre o ato infracional, com a prevalência dos aspectos pedagógicos (Brasil, 2006, 2012; Monte, Sampaio, Rosa Filho & Barbosa, 2011; Monte, 2012).

Ao tempo em que a medida socioeducativa deverá promover, ao adolescente, a responsabilização do ato infracional, também garantirá a proteção geral de direitos; em outros termos:

os parâmetros norteadores da ação e gestão pedagógicas para as entidades e/ou programas de atendimento que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica. Seu atendimento deve estar organizado observando o princípio da incompletude institucional. Assim, a inclusão dos adolescentes pressupõe sua participação em diferentes programas e serviços sociais e públicos (Brasil, 2006, p. 46).

As práticas implementadas nas instituições deverão ser orientadas pelas seguintes diretrizes: primeiramente, as ações pedagógicas são prevalentes em detrimento da sanção e os programas devem apresentar projeto solidificado e substanciado nos princípios do SINASE. É indispensável o protagonismo dos adolescentes na construção, monitoramento e avaliação das ações pedagógicas; mais que isso, tais ações deverão contar com a participação ativa da família e comunidade para que sejam efetivas, na perspectiva de também fortalecer os laços e favorecer a inclusão social do adolescente. O projeto pedagógico será transversalizado pelas questões étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, a partir da construção de metodologias que agreguem esses temas (Brasil, 2006, 2012).

Além disso, a atuação dos profissionais se pautará no respeito às singularidades e potencialidades do adolescente, na promoção da convivência solidária e relacionamento dialógico para que os vínculos sejam construídos, observando a exemplaridade do educador como modelo ético. Aqui, considerar-se-á a disciplina como instrumento orientador, regulada pela construção de normas claras e definidas previamente por meio de acordos estabelecidos entre todos os atores envolvidos. Mais que isso, a dinâmica do trabalho da equipe multidisciplinar deverá desconsiderar possíveis hierarquias entre os saberes e possibilitar a socialização das informações (Brasil, 2006, 2012).

Por fim, a organização espacial das unidades deverá ser garantida para o desenvolvimento efetivo das ações pedagógicas e, por isso, subordinar-se-á ao projeto institucional; assim, a estrutura favorecerá a convivência, a interação social e a circulação dos atores no ambiente. Essa organização também inclui, além dos espaços físicos, materiais e equipamentos usados nos atendimentos socioeducativos (Brasil, 2006, 2012).

Diante desse passeio histórico sobre as políticas voltadas à infância, primeiramente é importante ressaltarmos como tais políticas foram costuradas de forma articulada com o significado sobre a infância, especialmente a infância caracterizada como “menor”. Com isso, chamou-nos a atenção que, apesar das sucessivas reformulações do modelo da política sobre a infância, a doutrina da situação irregular resiste, a despeito, inclusive, do novo sistema ter sido erguido sob pilares completamente antagônicos, assentado em paradigmas garantistas e democráticos. Todavia, todos os modelos convergem para perpetuação da ideia de que o adolescente que comete ato infracional é aquele que está em “situação irregular”, ou melhor, com os direitos violados, tendo em vista que até para o Sistema de Garantias, a medida extremada é a institucionalização, adotada quando todas as outras políticas falharam.

Ora, Foucault (1987), em sua célebre obra intitulada "Vigiar e punir", alertou quanto ao perigo das reformas do sistema prisional. Durante o século XVIII, à sombra do falacioso

discurso humanitário, os grandes espetáculos punitivos e os seus carrascos cederam espaço para a prisão como mecanismo central da pena; edificada diante de severas denúncias que já apontavam o seu fracasso, especialmente no que se refere ao suposto caráter reformatório, longe de "ressocializar", a prisão já era apontada como uma fábrica de delinquência.

Portanto, o discurso da falência da prisão como mecanismo reabilitador da conduta humana não é recente, mas possui relação de justaposição com o seu nascimento. Logo, Foucault (1987) apontou que tais reformulações, na verdade, estão a serviço apenas da perpetuação da lógica prisional como instrumento central da sanção; ou seja, no fundo não há qualquer interesse em derrubar os muros da exclusão.

Não é mera coincidência que a nova economia do castigo tenha sido instaurada precisamente enquanto o capitalismo estava se estruturando; a prisão tornou-se dispositivo central da punição justamente em um contexto de reprodução de riquezas face a um discrepante abismo social, quando era fundamental defender o patrimônio da burguesia. Considerando a própria dinâmica do sistema de produção, para além disso também era necessário aumentar os efeitos da punição no intuito de torná-la mais regular e eficaz no controle da força de trabalho oriunda de determinados segmentos populacionais, os quais jamais se inseririam na dinâmica de ultra exploração do capital, a não ser no mercado informal de trabalho, em razão da própria lógica excludente inerente ao capitalismo (Foucault, 1987; Wacquant, 2003).

Também não é à toa que a prisão, no cenário brasileiro, foi erguida em sintonia com a "abolição" da escravatura, exatamente quando fermentavam os ideais eugenistas que propunham políticas de limpeza social como parte do projeto político supostamente desenvolvimentista (Bento, 2002; Wacquant, 2003), espinha dorsal do sistema prisional.

Conforme também evidenciou Wacquant (2003), no contexto estadunidense, ao explorar o transcurso da história no Brasil é possível constatar um *continuum* de dispositivos construídos para aprisionar e, assim, neutralizar os negros, a começar pela própria escravidão,

marginalização nas periferias das metrópoles industriais, à edificação do cárcere; ou, mais ainda, a aplaudida prática de genocídio da população não branca, iniciada no processo de colonização, que ainda vigora sob o gatilho do Estado nos bairros pobres, especialmente contra os negros.

Excetuando a política da morte, ao contrário desses outros dispositivos cuja função satisfaz o recrutamento e a docilização da mão de obra, a prisão apenas tem se dedicado ao armazenamento daqueles que não são incorporados ao sistema de produção; seja em decorrência da baixa qualificação - haja vista a precarização do ensino público - ou dificuldades de ingresso em razão da discriminação nos momentos da seleção ou, mais ainda, pela recusa em se submeter aos trabalhos subumanos, indignos e precários (Wacquant, 2003).

Desse modo, a motriz do sistema prisional, sobretudo frente à assombrosa explosão da população cativa no Brasil, expressivamente negra (Ministério da Justiça [MJ], 2015, 2017), não se sustenta no falacioso argumento de combate à criminalidade. Francamente, o que parece estar em jogo, conforme assinalou Wacquant (2003), é a defesa das desigualdades de castas, sustentada na superexploração do trabalho, em que os negros são alvo primordial em razão da ausência de capital cultural.

Assim a prisão se constitui como um dos dispositivos de neutralização das classes subalternas e negras, capaz de controlar alguns que são percebidos como desviantes, ameaçadores e, por conseguinte, criminosos; tudo isso sob a falaciosa justificativa da necessidade de proteção e manutenção da ordem social. Transcendendo esse ponto, o confinamento automaticamente mutila qualquer possibilidade de disputar os escassos bens materiais e simbólicos, o que certamente assegurará os privilégios de uma determinada casta no monopólio dos recursos (Wacquant, 2003).

Dentro do campo do Direito, a modulação da pena no catálogo de tipificações criminais foi arquitetada sob a distinção entre ilegalidades, sem perder de vista diferenças típicas de

condutas a partir da classe social, precisamente para servir como mecanismo seletivo de determinados segmentos sociais que devem ser controlados por representarem uma ameaça inerente à própria dinâmica de marginalização; isto é, negros e pobres (Foucault, 1987).

Dessa maneira, de um lado, as ilegalidades dos bens são frequentemente praticadas pelas camadas subalternizadas contra o patrimônio da burguesia comumente julgadas em tribunais ordinários com sentenças muito mais severas; em contraposição, as ilegalidades dos direitos, ou seja, as fraudes, evasões fiscais, operações comerciais irregulares, exercidas por quem detém o poder e, por conseguinte, são mais toleráveis pelas jurisdições especiais, cuja condenação limita-se frequentemente ao pagamento de multas (Foucault, 1987).

Seguindo essa lógica, a partir dessas distinções entre as ilegalidades, o encarceramento tem função primordial para melhor diferenciar e localizar os indivíduos que devem ser neutralizados; a prisão - como releitura das senzalas pós-abolição - cumpre seu papel ao circunscrever e carimbar aqueles que devem ser considerados sujeitos patológicos – ou seja, criminosos - ao se constituir como mecanismo de produção de determinados delinquentes frente à tolerância dos delinquentes privilegiados, frequentemente respeitados como "cidadãos de bem"; mais que isso, a depender do tipo de ilegalidade - como exemplo o tráfico de drogas – a proibição serve como dispositivo que favorece o aprisionamento daqueles que se quer excluir, ao tempo em que – justamente por conta da severidade da pena - reproduz o lucro daqueles que jamais serão trancafiados, embora cometam o mesmo delito dos que comercializam drogas nas periferias (Foucault, 1987; Wacquant, 2003).

No que se refere à análise do sistema penal baseada nos marcadores de gênero, a criminologia feminista incorporou um novo olhar aos estudos críticos, a partir da compreensão da divisão sexual do trabalho; isto é, enquanto o trabalho da esfera produtiva historicamente teria se direcionado aos homens, o trabalho da esfera reprodutiva voltou-se às mulheres. Ou melhor, se o sistema penal se estruturou para exercer o disciplinamento sobre a força de trabalho



na esfera produtiva, na perspectiva de punir a insubmissão à moral do trabalho, bem como destinou-se a garantir a ordem pública para assegurar a harmonia do desenvolvimento das relações de produção, teria se dirigido aos homens, já que eles seriam os protagonistas da esfera pública, não alcançando a esfera privada e reprodutiva destinada às mulheres (Baratta, 1999a; Franklin, 2016). Segundo reflexões de Baratta (1999a, p. 45),

[...] o sistema de justiça criminal dirige-se àqueles que possuídores (e, de maneira residual, como examinaremos, àquelas possuidoras) de papéis masculinos, para os quais não se tenha sido suficiente a disciplina do trabalho, ou aqueles que tenham ficado à margem do mercado oficial de trabalho e da economia formal.

Ou seja, segundo a compreensão da criminologia feminista, as mulheres que cometem um ilícito estariam sujeitas a punições mais severas, pois contrariam o seu papel de gênero. Associado a isso, a crescente inserção das mulheres na vida pública também seria um fator responsável pelo aumento do encarceramento feminino, sobretudo por conta da sua participação no tráfico de drogas. Todavia, é necessário transcender a análise considerando também o marcador racial, no sentido de ampliar a compreensão ao incorporar a realidade das mulheres negras, maioria absoluta entre os muros das prisões, já que tal perspectiva limitada, na verdade, mascara todo o processo histórico de controle sobre o corpo da mulher negra (Franklin, 2016).

Consequentemente, a criminologia feminista negra trouxe críticas importantíssimas à ótica da criminologia feminista, entendida como limitada às experiências das mulheres brancas, tendo em vista o enfoque sobre o caráter residual do sistema penal, ou melhor, sobre o ambiente doméstico; logo, é importante considerar a participação da mulher negra no âmbito público e todos os mecanismos de controle que foram instituídos para docilizar os seus corpos. E, ainda, tomando como exemplo a criminologia positivista do século XIX, já era possível verificar a construção de estereótipos que distinguiram a mulher-vítima da mulher-criminosa, a partir de uma ótica racializada, conforme se discutiu anteriormente (Franklin, 2016).

Por essas razões, diante da digressão histórica entre as políticas voltadas à infância e, sobretudo, de encarceramento de adolescentes, é necessário ponderar se a consolidação de um

direito penal direcionado aos adolescentes de fato representa um avanço, já que as sucessivas reformas ainda não refletiram na concretização de um tratamento diferenciado capaz de responsabilizar e garantir os direitos, ou se apenas está a serviço da manutenção do *status quo* que preserva os privilégios de uma pequena casta. Em outras palavras,

é preciso pensar se essa alternativa se apresenta como razoável; se o tratamento hostil típico da justiça criminal, centrada em meios exclusivamente negativos, deve prevalecer sobre outras estratégias que possam, ao tempo em que sinalizam ao jovem infrator a reprobabilidade de sua conduta, oferecer perspectivas positivas para o futuro (Reginato, 2009, p. 87).

Ou seja, é importante questionarmos se as sucessivas reformas na política criminal juvenil, sobretudo sustentadas por ideais aparentemente progressistas, na verdade mascaram a perpetuação da lógica da dominação, já que a prisão também se constituiu como um dos mecanismos de controle e intensificação dos processos de exclusão. Ademais, considerando a passagem da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral, a medida socioeducativa deve coadunar a dimensão jurídico-sancionatória com a predominância dos aspectos éticos-pedagógicos; todavia, é possível fazer prevalecer a promoção de direitos e o fortalecimento dos contratos sociais recorrendo à velha e falida estrutura carcerária? Até que ponto a socioeducação é capaz de potencializar a cidadania daqueles que, historicamente, foram destituídos de humanidade para serem alvos de uma política de dominação?

## **2 A RESPONSABILIZAÇÃO NA INTERFACE DA SOCIOEDUCAÇÃO: O MODELO DE RESPONSABILIDADE PENAL JUVENIL BRASILEIRO**

Conforme debatemos no capítulo anterior, a consolidação de um novo modelo de responsabilidade, inscrito pelo ECA e pelo SINASE, obrigou a reorganização das práticas institucionais gestadas no campo da justiça juvenil, resultando em desafios cotidianos ao fazer profissional. Mais do que mudanças no âmbito técnico-operacional, tais mudanças também impõem transformações culturais, que devem transversalizar o novo olhar sobre a criminalização da infância pobre e negra face a proteção integral.

A despeito da sua grande importância para orientar o atendimento socioeducativo, ainda são escassos os estudos que abarcam a responsabilidade ou a responsabilização juvenil no contexto brasileiro, sob a perspectiva do paradigma da proteção integral. Essa inconsistência conceitual também é verificada nos marcos legais – tais quais o ECA e SINASE – uma vez que se focam na aplicação da medida socioeducativa, como se a medida por si só conduzisse à responsabilização e, por conseguinte, à proteção; sendo assim, não esclarecem como a responsabilização deve ser operacionalizada na prática (Valente, 2015; Valente& Oliveira, 2015).

Embora se ressalte a dimensão ética-pedagógica do processo de responsabilização juvenil, a simples aplicação da medida não garante que os seus objetivos sejam atingidos, muito menos que as ações profissionais estejam organizadas conforme as diretrizes da socioeducação. Em razão disso, tal lacuna conceitual pode estar colaborando para a ambiguidade nas práticas socioeducativas, acarretando a confusão entre o conceito de responsabilização penal e o conceito de responsabilização cidadã direcionada aos adolescentes; isso acarreta o emprego das práticas de responsabilização punitiva - ou seja, retributivas, direcionadas para infligir a dor e o sofrimento - e a simetria entre o sistema socioeducativo e o sistema penal (Valente, 2015; Valente& Oliveira, 2015).

Com isso, emergem diversas interpretações sobre o que, de fato, seria a responsabilização. Até porque, conforme ponderou Bertol (2019), a medida socioeducativa, de natureza híbrida, coaduna uma resposta punitiva com a dimensão ética e pedagógica, tendo em vista a condição peculiar de desenvolvimento do adolescente, o que também conduz à proteção integral.

Se para alguns autores o novo modelo de responsabilidade brasileiro representa uma grande ruptura do modelo tutelar e punitivo, sobretudo face a sua conexão com o paradigma da proteção integral, outros identificam semelhanças entre ambos, dada a coexistência da natureza penal e ética-pedagógica, ou realçam apenas o seu caráter punitivo (Bertol, 2019; Sposato, 2011; Vicentin, Catão, Borghi e Rosa, 2012). Assim como asseverou Vicentin et al. (2012), concordamos que vivenciamos uma fase de releitura tutelar e discricionária das garantias dispostas nas legislações. Isso pode ser observado, por exemplo, na persistência da visão do ato infracional como um desvio individual, conduta irregular ou sua associação com a periculosidade, além das bandeiras hiperpunitivistas da redução da maioria penal, que ameaçam o sistema de proteção.

Diante disso, García Mendéz (2008) alertou para a resistência na implantação do modelo de responsabilidade no Brasil, amparada nos princípios que regem o ECA. Tal resistência revela não só a cultura da compaixão-repressão, mas também o corporativismo, que se vale da defesa de interesses de determinados grupos em detrimento do bem coletivo. Portanto, para além das ambiguidades na interpretação das normas estatutárias que, conseqüentemente, fazem persistir as práticas tutelares, também há que se chamar a atenção para as ambiguidades e resistências na sua implementação. Assim, os eufemismos que atravessam a legislação comumente mascaram a lógica punitiva, encoberta por discursos protetivos, o que provoca a sensação de que o sistema socioeducativo é uma benesse para o adolescente (Minahim & Sposato, 2011).

Além disso, o ECA ainda não se desprendeu completamente do modelo tutelar, o que dá margem as ambiguidades. Entre essas ambiguidades, chamamos a atenção para a negação da imputabilidade aos adolescentes, a recusa da natureza penal do sistema juvenil, a indeterminação das medidas e a produção de documentos avaliativos para substanciar as decisões dos magistrados, além da psicologização das medidas, que serão debatidas com maior profundidade ao longo deste capítulo (Sposato, 2011; Vicentin et al., 2012).

Desse modo, considerando os objetivos propostos por este estudo, neste capítulo, primeiramente, traçamos uma discussão sobre a responsabilização à luz do paradigma da proteção integral. Isso possibilitou uma maior articulação com as práticas socioeducativas gestadas nas instituições de internação e, mais especificamente, no contexto de internação feminino, dada as particularidades das ações institucionais voltadas para as adolescentes, atravessadas pelo marcador de gênero. Por fim, apresentamos reflexões sobre as práticas avaliativas imbricadas nos discursos, nas representações e nas ações profissionais, realizadas pelos atores jurídicos e pelos profissionais que atuam no sistema de garantias, tendo em vista que tais avaliações orientam as ações institucionais, seja no que se refere a aplicação, manutenção ou execução da medida socioeducativa.

## **2.1 A responsabilização sob o paradigma emancipatório da proteção integral**

O modelo de responsabilidade inaugurado com o ECA traduz que o adolescente não é mais responsável penalmente pelo que é, mas pelo que faz, quando sua conduta se constitui como infração às normas penais (García Mendéz, 2008). Por isso, a atribuição de responsabilidade foi estabelecida aos menores de 18 anos de idade pelo Código Penal e pela

Constituição Federal, em razão da incompletude do desenvolvimento biopsicossocial; a responsabilidade penal juvenil, portanto, fixou-se entre os 12 e os 18 anos de idade<sup>2</sup>, período definido como adolescência. Sendo assim, ao contrário da criança, considera-se que o adolescente possui capacidade valorativa e liberdade de vontade para praticar ou não o ato e, por isso, deve responder no nível da sua culpabilidade, respeitando o seu estágio de desenvolvimento (Bertol, 2019; Sposato, 2011; Valente, 2015).

No que tange ao ato infracional<sup>3</sup>, ao ser definido pelo ECA como toda conduta descrita como crime pelo Código Penal, equiparou os mesmos aspectos contidos no crime ao ato infracional. Por isso, a prescrição de uma sanção somente poderá ser adotada caso seja observada a simetria entre o ato e o crime e, sendo assim, tal como acontece com os adultos, também é imputada, ao adolescente, a mesma responsabilidade, embora de natureza diferente, até porque ao adolescente não se pode infligir punição mais grave do que ao adulto, face o cometimento do mesmo ato (Bertol, 2019; Brasil, 1990; Sposato, 2011). Ou seja, diferentemente do sistema de responsabilização penal voltado para o adulto, o ECA estabeleceu um sistema especial para o adolescente autor de ato infracional, que deve ser responsabilizado conforme sua idade, por meio das medidas socioeducativas (Bertol, 2019; Vicentin et al., 2012).

Posto isto, conforme Valente (2015), a inimputabilidade remete à não responsabilização penal, contudo, isso não deve ser confundido com a impunidade, já que o adolescente, ao cometer o ato infracional, pode ser responsabilizado no âmbito pessoal, social e jurídico. Dessa maneira, diferentemente do adulto, a responsabilização juvenil deve ocorrer por meio das

---

<sup>2</sup> Os menores de 12 anos são isentos de responsabilidade e, por isso, são encaminhados ao Conselho Tutelar e podem se submeter às medidas de proteção, caso sejam necessárias. Aos pais ou responsáveis podem ser imputadas penas ou restrições, conforme avaliação Judicial.

<sup>3</sup> Inclui a prática, a omissão de uma ação ou contravenção penal.

medidas socioeducativas, observando a situação peculiar de desenvolvimento e a condição biopsicossocial do adolescente em cumpri-las, conforme a gravidade do ato.

Todavia, García Mendez (2008) e Sposato (2011) argumentaram que a recusa da imputabilidade aos menores de 18 anos de idade pelo ECA é um óbice para o modelo de responsabilidade penal, já que o modelo de responsabilidade parte do princípio de que os adolescentes são sujeitos de direitos e de responsabilidades. Tendo em vista que a imputabilidade é resultado de um processo de socialização, que se inicia desde tenra idade e se desenvolve ao longo da vida, permite, portanto, ao indivíduo, ser inserido nas normas de convivência social.

Por conta disso, o adolescente deveria ser considerado imputável, mesmo que de forma atenuante, já que, diferentemente da criança, possui a capacidade para compreender os seus atos, mesmo que sua capacidade seja reduzida, se comparado com o adulto, dada a precocidade do processo de desenvolvimento. Isso favorece, inclusive, a sua responsabilização (Sposato, 2011). Ou melhor,

chama-nos bastante a atenção a forte resistência (progressista ou conservadora) de se atribuir responsabilidade específica (leia-se penal) aos adolescentes. Isso, sobretudo, porque tais resistências quase nunca se traduzem numa negativa de infligir sofrimentos reais e, especialmente – com a desculpa da proteção ou da segurança –, para eliminar garantias processuais ou de fundo, em flagrante violação aos direitos humanos reconhecidos nacional e internacionalmente (García Mendéz, 2008, p. 23).

Assim, a defesa do uso de eufemismos para recusar a imputabilidade penal ao adolescente, além de destituir as capacidades do adolescente, abre brecha para práticas discricionárias e tutelares, por meio do amparo Estatal (García Mendéz, 2008; Sposato, 2011).

Outro ponto que merece comentário se refere à natureza das medidas socioeducativas. O paradigma da proteção integral, que fundamenta o modelo de responsabilidade, conduz à convergência entre o campo jurídico e a assistência social, que se articularam ao longo da histórica organização das políticas para a infância pobre no Brasil. Desta aliança, culminaram as práticas de criminalização e gestão desta parte da população, ressignificadas a partir dos

marcos legais derivados da Constituição Federal de 1988, tendo como exemplo, o ECA e o SINASE (Bertol, 2019).

A despeito desta aliança, Bertol (2019) defendeu que a perspectiva da proteção integral exige autonomia entre os campos jurídico e socioassistencial, tendo em vista que possuem objetivos distintos. Ou seja, se ambos têm como função precípua o controle social, o campo jurídico exerce tal controle por meio da imposição de sanções penais, sem perder de vista a garantia de direitos; já no campo socioassistencial, tal controle, além de voluntário, conduz à participação ativa. Por conta disso, devem ser independentes, uma vez que tornar o exercício da cidadania uma obrigação pode acarretar na adaptação do modelo socioassistencial ao modelo penal. Em outros termos,

sabemos que as medidas têm em si um caráter de restrição de direitos, dada sua dimensão punitiva, mas nos questionamentos sobre os efeitos que o deslocamento dessa lógica coercitiva para o cumprimento de direitos pode produzir. Localiza-se aí um impasse para se pensar as necessárias diferenças assim como as autonomias dos campos jurídicos e socioassistencial, pois, caso contrário, pode se estabelecer novamente uma relação de subordinação entre eles, fazendo prevalecer o controle social pela coerção, e não pelo consenso (Bertol, 2019, p. 57).

O adolescente, portanto, deve experimentar o exercício do direito como fundamental para a sua construção como sujeito e, mais que isso, cidadão. Se tal processo ocorre por coação, constituir-se-á uma noção equivocada do direito, associado à punição. Desse modo, amputam-se as potencialidades dele exercer os seus direitos, já que o exercício dos direitos se vincula ao castigo (Bertol, 2019).

No que tange à natureza penal das medidas socioeducativas, se, por um lado, a sua aplicação deve ser diferenciada da intervenção garantista da dogmática jurídico-penal, Sposato (2011) argumentou que, apesar da doutrina brasileira e dos atores jurídicos negarem que o ECA é uma lei penal, o caráter penal-sancionatório da medida também evidencia a sua natureza penal, uma vez que implica a imputação da restrição ou limitação de direitos ou da liberdade pelo poder coercitivo do Estado. Por conta disso, não se distingue da pena, tendo em vista sua finalidade no controle social.



Dessa forma, a reprodução da lógica do sistema penal na socioeducação colabora para que a medida socioeducativa assuma o caráter retributivo e sancionatório, cuja infração é percebida como uma violação à lei e, portanto, seu agente deve ser responsabilizado de forma individual. Sendo assim, tal responsabilização envolve o sofrimento, como se a dor fosse uma estratégia eficiente para promover a alteridade e, por conseguinte, o respeito aos contratos sociais. A responsabilização jurídica, portanto, limita-se a atender aos anseios da sociedade, ávida por punição, o que, conseqüentemente, impossibilita a adoção de outras práticas não punitivas, capazes de fomentar o desenvolvimento humano. Ou seja, se a punição é percebida como única resposta aos conflitos sociais, qualquer outra estratégia não punitiva é descartada (Valente, 2015).

Assim como na coerção penal, a medida socioeducativa objetiva obstar a prática de novos atos infracionais e mitigar a vulnerabilidade face à marginalização e ao controle penal, com a promoção de um conjunto de serviços e políticas sociais. O Direito Penal Juvenil, portanto, é um Direito Penal especial, justamente porque considera a situação “peculiar” de desenvolvimento do adolescente. Essa característica impõe às medidas o cunho educativo, com realce para os aspectos pedagógicos, que devem conduzir à responsabilização cidadã (Sposato, 2011; Valente, 2015). Todavia, a negação da medida socioeducativa como uma sanção penal tem acarretado a distorção de que não é imputada, ao adolescente, responsabilidade penal e, sendo assim, discursos protetivos e aparentemente de vanguarda ocultam o caráter punitivo da medida (Minahim & Sposato, 2011).

Outro ponto que merece comentário se refere ao modelo de responsabilidade adotado com o ECA no Brasil. Conforme argumentou Sposato (2011), embora se julgue que a justiça juvenil no Brasil superou o modelo tutelar, ainda persistem resquícios da herança do correccionalismo e da tutela. Sendo assim, não há como se reconhecer um modelo puro, uma vez que é possível

identificar, no modelo de responsabilidade, a convergência de dois outros modelos: o tutelar e o educativo ou de bem-estar.

O modelo tutelar ou de proteção foi implantado no Brasil com o Código de Menores, em 1927, quando era necessário, por um lado, higienizar os centros urbanos diante das desigualdades que marcaram o processo de industrialização, com a contenção da “delinquência juvenil” e, por outro, salvaguardar os considerados “menores”<sup>4</sup> face à emergência de uma nova consciência sobre a infância (Sposato, 2011). Esse modelo, fundamentado na Escola Positiva, circunscreve o adolescente como incapaz e, por conseguinte, objeto da tutela, através da proteção paternalista do Estado (García Mendéz, 2008; Sposato, 2011). Ou seja, “o tema da incapacidade infantil não é novo e tampouco original, pois tem sido historicamente um recurso recorrente para legitimar o domínio de fato sobre sujeitos débeis e vulneráveis” (García Mendéz, 2008, p. 25).

Por isso, o modelo tutelar possui estreita relação com o correcionalismo. O correcionalismo traduz a perspectiva paternal e higienista em que o autor do delito deve ser corrigido por meio da ajuda do Estado, isto é, com a imposição de uma pena. Todavia, ao invés de se concentrar no delito, tal modelo também lançou luz sobre a tipologia do delinquente, com realce para a periculosidade social do sujeito; foi exatamente a partir daí que a noção de “personalidade perigosa” emergiu com força. Por conta disso, a pena não deveria ser o fim, mas o meio para impor medidas de defesa social capazes de prevenir novos delitos, cuja função seria a correção do delinquente (Sposato, 2011).

O direito penal, portanto, não se dirigiria à imposição de um castigo, mas à assistência e ao ajustamento do “menor”, cuja conduta delitativa, além de incluir uma infração penalmente

---

<sup>4</sup> Os abandonados e os delinquentes.

típica, também abarcava os atos considerados irregulares (Bertol, 2019; Sposato, 2011). Ou melhor:

Neste contexto, à justiça cabe o saneamento social, e, para tanto se deve utilizar medidas individualizadas em substituição à pena tradicional. O juiz se converte assim em um autêntico médico penal que exerce a cura das almas, e para tanto não estará condicionado às exigências legais do contraditório para desempenhar seu papel discricionário. A prevenção e o tratamento prevalecem, ao menos teoricamente sobre a retribuição e o castigo. É exatamente o que se realizou na justiça da infância e juventude por intermédio dos Códigos de Menores e seus juízes (Sposato, 2011, p. 65-66).

Nesse modelo, as práticas institucionais se voltavam para os desvios de conduta, realizadas pelos considerados “especialistas do comportamento”, contrários a punição e a caridade, os quais defendiam que a conduta antissocial derivava de condições insalubres e ambiente imoral, especialmente familiar, que afetavam o desenvolvimento do adolescente. Daí a necessidade da tutela, para proteger e prevenir que os adolescentes “perigosos” reincidissem em condutas infracionais, a partir da gestão, ressocialização e recuperação dos “menores” (Bertol, 2019).

Já o modelo educativo ou de bem-estar surgiu após a segunda guerra mundial, com a decadência do modelo tutelar; fundamenta-se, portanto, no bem-estar, cuja perspectiva é essencialmente antipunitiva e educativa. Por conta disso, exige um conjunto de mecanismos extrapenais para mitigar os conflitos sociais, os quais inspiraram o modelo de responsabilidade introduzido pelo ECA, como por exemplo, a participação da comunidade. Sendo assim, tal modelo se baseia na concepção de que a jurisdição sobre o adolescente autor de ato infracional deve ser civil, e não penal.

O modelo de responsabilidade ou etapa garantista adotado com o ECA no Brasil converge o caráter educativo – que deve ser responsabilizante – com o caráter judicial – dada as correspondências com a justiça penal de adultos e as suas garantias legais (Sposato, 2011). A Doutrina da Proteção Integral, portanto, fundamentada nas diretrizes dos Direitos Humanos, constitui-se como o marco teórico do modelo de responsabilidade e, sendo assim, deve embasar

as reformulações conceituais que servem às novas práticas no campo socioeducativo (Ramidoff, 2011).

A Doutrina da Proteção Integral, sustentada na perspectiva emancipatória da autonomia e da garantia, considera a adolescência como uma fase peculiar de desenvolvimento, na qual o adolescente é reconhecido na sua condição humana como agente de direitos<sup>5</sup>, independentemente de ter ou não praticado ato infracional, o que deriva daí, inclusive, a sua responsabilidade (Ramidoff, 2011; Sposato, 2011). Conforme ressaltou Ramidoff (2011), tal doutrina se constitui como um programa de ação, que visa garantir com prioridade os direitos individuais e fundamentais dos adolescentes, posto que são cidadãos que necessitam de proteção especial e diferenciada. Tais garantias inclui o que for imprescindível para a promoção e defesa dos adolescentes.

Considerando que o adolescente se encontra em fase peculiar de desenvolvimento, sobretudo porque tal período compreende a fase em que o indivíduo está aprendendo a viver em sociedade, o processo de responsabilização deve envolver a maior exposição do adolescente aos contratos sociais, a ampliação das suas experiências e interações, na perspectiva de possibilitar a construção de um projeto de vida responsável. Isso não deve envolver a punição, uma vez que viola sobremaneira os fundamentos da Doutrina da Proteção Integral, mas a educação alinhada aos Direitos Humanos (Aguinsky & Capitão, 2008; Ramidoff, 2011; Valente, 2015; Valente & Oliveira, 2015; Vicentin et al., 2012).

Diante disso, Sposato (2011) apontou para a incongruência na coexistência dos modelos tutelar e de responsabilidade, já que se sustentam em bases completamente antagônicas, isto é, no primeiro o adolescente é objeto, no segundo é protagonista. No entanto, algumas

---

<sup>5</sup> Apesar do ECA empregar o termo “sujeito de direitos”, optamos por usar “agente de direitos”, por considerarmos mais apropriado, dado o realce para o protagonismo.

convergências entre ambos saltam aos olhos. A exemplo, tal como no modelo tutelar, o modelo de responsabilidade brasileiro também se caracteriza pela indeterminação da duração da medida socioeducativa de internação, uma vez que, de acordo com o princípio da brevidade elencado no ECA, considera-se que o desenvolvimento é único, conforme as características pessoais do adolescente (Brasil, 1990; Minahim & Sposato, 2011; Sposato, 2011); por conta disso, a duração da medida deve observar o desenvolvimento individual de cada adolescente.

Quer dizer, o prazo da medida não é fixado na divulgação da sentença, e a sua manutenção é avaliada a cada seis meses, com base nos documentos encaminhados pela equipe responsável pelo acompanhamento do adolescente ao longo da sua execução, que deverá subsidiar a decisão do magistrado. Somente o limite mínimo e máximo foi estabelecido pelo ECA, isto é, de seis meses até três anos de internação, em respeito ao curto período de tempo que compreende a adolescência (Brasil, 1990; Sposato, 2011).

Desse modo, a duração da medida é condicionada a avaliação da equipe que a executa, a qual se pauta no julgamento moral e social do adolescente, centrada, portanto, no comportamento, naquilo que o adolescente aparentemente é, e não no ato que cometeu. Isso permite que a medida tenha a mesma duração em delitos de gravidades distintas e, maiormente, abre brecha para que as práticas institucionais sejam repressivas e discricionárias (Minahim & Sposato, 2011; Sposato, 2011).

Além disso, tal avaliação é realizada especialmente por psicólogos e assistentes sociais, o que converge com o modelo tutelar. Ou seja, no modelo tutelar, supunha-se que os educadores e os trabalhadores sociais tinham maior conhecimento sobre a realidade do adolescente do que o próprio adolescente e sua família, dado serem especialistas; por conta disso, eram convocados para avaliarem o adolescente e sua dinâmica familiar. Já o adolescente e a sua família eram sequer ouvidos, e suas vontades e interesses desconsiderados. Assim o juiz,

discrecionariamente, tinha o poder de decidir sobre o destino do adolescente, decisão que objetivava a proteção e não a punição do adolescente, ao menos no plano teórico (Bertol, 2019).

Desse modo, tais práticas institucionais convergem com a concepção de tratamento e correção, herança do modelo tutelar. Em outros termos:

O que importa, além dos aspectos ilustrativos, é identificar a visão da sanção jurídicopenal como medicina da alma – mais um bem que um mal para quem a sofre, identificar no modelo brasileiro uma forma atualizada de pedagogismo penal. E como tal não há como afastar a concepção repressiva da função pedagógica. O adolescente é julgado e submetido a uma medida para a proteção da sociedade e para ser protegido de si mesmo. Verifica-se ainda que o ato infracional vem sendo interpretado como patologia, e a medida socioeducativa, conseqüentemente, como tratamento (Sposato, 2011, p. 81).

Assim, no modelo tutelar, os trabalhadores sociais tinham como atribuição analisar o contexto do “menor” e da sua família, com enfoque sobre as condições sociais, econômicas, culturais e morais. Além disso, também realizavam estudo de caso, de forma individual, para subsidiar a decisão do magistrado. Ou seja, o objetivo não era conhecer o contexto do adolescente e sua família, no sentido promovê-la socialmente, mas, sim, fundamentar a intervenção do Estado, o que, conseqüentemente, acarretava a culpabilização da família pela sua condição de vulnerabilidade (Bertol, 2019). Tais práticas avaliativas ainda são hegemônicas entre os profissionais que atuam na socioeducação, que serão novamente abordadas neste capítulo, na seção 2.3.

Posto isso, no que tange a responsabilização, é importante que não seja confundida com a culpabilização, uma vez que a culpabilização conduz não só à individualização do problema, mas também ao sofrimento e a passividade e, conseqüentemente, a estigmatização de “infrator”. Além disso, a culpabilização remete às práticas institucionais de cunho tutelar e correccionais, alinhadas ao modelo do Código de Menores; por isso não promovem a autonomia e a cidadania, lógica que sustenta, pelo menos teoricamente, o modelo de responsabilidade fundamentado na Doutrina da Proteção Integral (Aguinsky & Capitão, 2008; Ramidoff, 2011; Valente, 2015).

Contudo, ainda persevera a perspectiva maniqueísta de que a responsabilidade é um atributo do indivíduo nas práticas socioeducativas, questões que remetem a culpabilização do

adolescente e que acarreta o desengajamento de outros atores sociais no processo de responsabilização (Vicentin et al., 2012). Desse modo, é importante chamarmos a atenção que, conforme a política do SINASE, o processo de responsabilização deve ser coparticipativo, pois inclui, além do adolescente, a participação da família, da comunidade e do Estado (Aguinsky & Capitão, 2008; Ramidoff, 2011; Valente, 2015; Valente & Oliveira, 2015; Vicentin et al., 2012).

O realce para a coparticipação no processo de responsabilização não quer dizer que o adolescente não será responsabilizado, muito menos que deverá ser objeto de tutela. Pelo contrário, concordamos com Valente (2015) e Valente e Oliveira (2015) de que o adolescente é protagonista da sua história de vida, constituindo-se como agente de direitos capaz de exercê-los, e, sendo assim, deve participar de forma ativa e reflexiva de todo o processo socioeducativo.

Por isso a responsabilização envolve a responsabilização individual, que se refere ao processo reflexivo e dialógico de tomada de consciência do indivíduo sobre os seus atos, e a repercussão dos seus atos para outro indivíduo. Isso possibilita o desenvolvimento da alteridade e do sentimento de pertença social, que não são promovidos por meio da imposição social a reboque da medida socioeducativa, sem a participação do próprio indivíduo (Valente, 2015). Por conta disso, a responsabilização individual deve ser acompanhada da responsabilização social, para frutificar a cidadania e, por conseguinte, a lógica de que a vida em sociedade exige reciprocidade (Valente, 2015; Vicentin et al., 2012). Em outros termos:

O adolescente que não participa das normas coletivas e não tem confirmado que o Estado e os adultos respeitam seus direitos e cumprem suas obrigações dificilmente compreenderá e respeitará o código de referências que regem as relações sociais. Na escassez de reciprocidade, sem usufruir as prerrogativas da cidadania, na desresponsabilização da estrutura social enquanto produtora dos modos de subjetivação do jovem, pode se solidificar entre os adolescentes uma recusa recíproca de integração, derivando em ações que podem ir do protesto ao ato infracional e à violência (Vicentin et al., 2012, p. 275).

Diante disso, consideramos que a doutrina da proteção integral também impôs um novo modelo de relação entre o adolescente, o adulto e o Estado. Se na concepção tutelar o adolescente era plenamente incapaz, agora o adolescente é agente de direitos, que deve

participar ativamente da construção coletiva da sociedade. Isso coloca em xeque o exercício discricionário do poder tutelar, que em nome da bondade, vem autorizando o adulto a decidir sobre a vida dos adolescentes, com a justificativa de protegê-los (García Mendéz, 2008).

Em razão disso, a persistência da obediência-desobediência na relação entre o adulto e o adolescente nas práticas socioeducativas (Vicentin et al., 2012) evidencia o quanto o adolescente ainda não alçou seu status de agente de direitos. Assim, do mesmo modo que historicamente se construiu, à luz da ciência, uma concepção objetificada que inferiorizou os negros e as mulheres, destituindo-os de autonomia e, mais que isso, de humanidade, legitimando as relações de dominação patriarcal e racial, a noção eurocêntrica de infância também constituiu o adolescente como sujeito incapaz, logo subcidadão, sob o argumento da precocidade do seu desenvolvimento (García Mendéz, 2008).

A despeito das assimetrias raciais, de gênero e de idade, o Estado estabeleceu uma falsa concepção de que todos são iguais e, sendo assim, criou uma ideia errônea de que os indivíduos são livres e autônomos. A noção de agente de direito, portanto, não produziu um lugar simbólico ao adolescente, mas sim imaginário e, conseqüentemente, constitui-se como uma nova forma de controle. Por conta disso, ignora-se o adolescente como sujeito do desejo, inscrevendo-o no lugar de objeto, o que fundamenta a concepção abstrata de que os atores jurídicos, ao ocuparem o lugar do suposto saber, é quem melhor sabem educar o adolescente, estando autorizados a decidir sobre o seu destino, por meio da aplicação das medidas socioeducativas (Bartijotto, Verdiani Tfouni & Scorsolini-Comin, 2016).

Isso também indica uma preocupante assimetria entre infância e política, que conforme García Mendéz (2008), é ignorada nas sérias reflexões sobre a infância, apesar dos direitos da infância terem sido conquistados em um contexto de luta pela redemocratização do país, com ampla participação da sociedade civil. Do mesmo modo que a perspectiva tutelar e repressiva persistiu por tantos anos, o novo modelo de responsabilidade pautado na justiça é recusado,



justamente porque aquele modelo é o modelo ainda admitido. Por isso, os entraves na implementação de um novo modelo não se limitam apenas aos problemas técnicos e operacionais, mas, mais que isso, estão estreitamente articulados com as dificuldades de implementação da própria democracia, uma vez que a responsabilização é fundamental para o pleno exercício da cidadania (García Mendéz, 2008).

Por fim, o processo de responsabilização não deve ser confundido com o correcionismo, ou melhor, com práticas institucionais de tratamento da alma, que se vale do pedagogismo penal para adequar e ajustar passivamente as subjetividades a uma ordem social dominante. Até porque isso remete a dinâmica da obediência-desobediência nas relações entre o adolescente e o adulto, a qual inviabiliza a promoção da autonomia. Se tais práticas promovem a passividade e a subjugação, conseqüentemente amputa a participação social ativa e, por conseguinte, o desenvolvimento da alteridade, fundamentais para que o adolescente contribua de forma democrática na construção da sociedade na qual ele vive e, desse modo, perceba que a sua cidadania é respeitada.

Se a medida objetiva promover a autonomia, suas práticas precisam estar em conformidade com ações que potencializem o desenvolvimento humano - não apenas na esfera individual, mas também social. Isso implica um novo olhar sobre o adolescente, olhar que não inferiorize ou destitua suas capacidades, mas que realmente o reconheça como agente de direitos, alinhada com a implementação da democracia.

## **2.2 As práticas institucionais imbricadas no atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação**

No que se refere ao atendimento socioeducativo, os marcos legais - tais quais o ECA e SINASE - foram fundamentais para promover mudanças não só nas ações profissionais, mas também na própria estrutura das unidades, agora amparadas na perspectiva protetiva, e não mais

tutelar. Todavia, é importante verificar como tais legislações se materializam nas práticas institucionais, no sentido de fazer valer os direitos dos adolescentes, especialmente aqueles em situação socioeducativa.

Conforme salientou Rodrigues e Oliveira (2016), ainda é escasso o conhecimento robusto sobre a socioeducação capaz de orientar as ações dos profissionais, o que acarreta o predomínio dos documentos normativos, comparando-se com o alicerce dos estudos científicos sobre este tema. Assim sendo, o atendimento acaba se fundamentando em modelos teóricos-metodológicos antagônicos, muitas vezes, inclusive, identificados com a linha mais repressora, a despeito da medida ter como objetivo promover condições para o desenvolvimento pessoal do adolescente.

Soma-se a isso o déficit de recursos humanos, que se desdobra na sobrecarga de trabalho e, por conseguinte, na qualidade do atendimento, especialmente no que diz respeito às ações voltadas para o protagonismo dos adolescentes. Ressaltamos também que as estruturas precárias ainda persistem em muitas unidades de medida socioeducativa de internação, onde não são garantidas as condições básicas necessárias à dignidade humana, o que remete a cultura punitivista herdada pelo Código de Menores (Ferraz & Cesconeto, 2016).

A cultura da segurança muitas vezes se sobrepõe às ações pedagógicas, sendo óbice para a efetivação da garantia de direitos. Ou seja,

a todo tempo, por mínima que seja uma proposta de ação que sugira qualquer alteração na rotina, vive-se o processo desgastante de convencimento dos sujeitos que operam esse sistema, os quais nem sempre demonstram vontade e disponibilidade para que a mudança aconteça. Por vezes, além de se eximirem das responsabilidades, ainda colocam empecilhos à sua realização. A cultura da segurança é predominante nesses espaços. As premissas de uma proposta pedagógica de atendimento socioeducativo ocorrem, mas sempre dentro de um contexto limitador (Ferraz & Cesconeto, 2016, p. 312).

O ambiente de trabalho, portanto, afeta a reflexividade dos trabalhadores, que por sua vez acabam atuando de forma acrítica e embrutecida. Tendo em vista que a socioeducação ainda é marcada por violações de direitos, Ferraz e Cesconeto (2016), em seu estudo sobre a atuação do serviço social neste contexto, argumentaram que a ação profissional da assistente social é

bastante desafiadora, considerando que o projeto ético-político da profissão se pauta na defesa dos direitos humanos. Por isso o profissional alienado muitas vezes acaba corroborando para a manutenção da ordem social imposta, ao invés de direcionar sua prática profissional para mitigar as desigualdades e garantir os direitos humanos.

Outra questão a ser considerada se refere ao atendimento em saúde nas unidades de medida socioeducativa, tendo em vista a precarização destes serviços diante de demandas, tais quais: infecções sexualmente transmissíveis, problemas dermatológicos e nutricionais, bem como transtornos mentais, controlados com a prescrição excessiva de psicotrópicos. Também nesse âmbito, a punição se sobrepõe ao direito ao cuidado e à proteção (Costa & Silva, 2017; Perminio et al., 2018; Vilarins, 2014).

Ou seja, mais especificamente em relação a saúde mental, Vilarins (2014) chamou a atenção para a lacuna, tanto no ECA como no SINASE, de diretrizes sobre o atendimento específico aos adolescentes em cumprimento de medida de internação, alvos de ambos campos do saber-poder, isto é: a Psiquiatria e o Direito; a falta de parâmetros, portanto, dificulta a atenção adequada a essas situações. Contudo, segundo Costa e Silva (2017), o SINASE indica que a atenção em saúde mental no contexto socioeducativo deve se subordinar a lógica da reforma psiquiátrica, mas a medida socioeducativa ocorre mediante a privação de liberdade em unidade de internação, o que contraria as diretrizes da reforma, cujo modelo é descentralizado e comunitário.

Diante disso, observamos que a atenção à saúde mental neste âmbito contradiz as diretrizes do ECA e das políticas de saúde mental. A partir do processo de psiquiatrização dos fenômenos sociais, que toma o adolescente como patológico e perigoso, as ciências psicológicas e psiquiátricas são convocadas para fazerem a gestão dos conflitos sociais, mas sob o prisma puramente individual. Sendo assim, afasta qualquer análise crítica sobre o

contexto de exclusão e de criminalização da pobreza, além de amputar a responsabilização social sobre tais conflitos (Vicentin et al., 2012).

Quanto ao atendimento em saúde mental, Costa e Silva (2017) apontaram a alta incidência de transtornos mentais entre os adolescentes privados de liberdade – em torno de 86%; o tratamento era realizado majoritariamente dentro da própria instituição por um médico psiquiatra, e não na rede extra-hospitalar, tal como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Desse modo, chamou-nos a atenção a ausência das psicólogas, também profissionais de saúde mental, envolvidas na atenção para mitigar o sofrimento psíquico neste contexto. Tal ausência se explica pela maior centralização da prática da psicologia na responsabilização dos atos infracionais, o que compromete a assistência integral à saúde mental, haja vista que os psicofármacos são utilizados quase exclusivamente como recurso terapêutico.

Ao que tudo indica, a alta incidência de transtornos mentais e, conseqüentemente, a excessiva prescrição de psicotrópicos parece estar mais associada a intensificação do controle no contexto de privação de liberdade, o que mascara o comprometimento do encarceramento sobre a saúde mental dos adolescentes. Ou seja:

a elevada escala de farmacêuticalização põe em discussão o contexto das atividades de agentes socioeducativos que argumentam que trabalham sobrecarregados, em número insuficiente, em um ambiente insalubre, sem atividades pedagógicas e em situação contínua de superlotação. Por um lado, estas condições podem ser uma fonte primária de pressão da equipe sobre os psiquiatras para o uso de medicação. Por outro, na própria cultura da especialidade médica existe indicativos de que o uso de psicoativos em ampla escala pode ser uma conduta clínica considerada apropriada para população em condição de privação de liberdade (Costa & Silva, 2017, p. 1472).

As principais demandas de atendimento em saúde mental na unidade de medida socioeducativa de internação do Distrito Federal são: insônia, dependência de drogas, ideação suicida, automutilação e depressão, podendo estar relacionadas à própria situação de enclausuramento. Quer dizer, a privação de liberdade, somada à rígida imposição de regras e à subordinação dos adolescentes às decisões da equipe que os acompanham, são geradores de

sofrimento psíquico, o qual agrava ainda mais a saúde mental dos adolescentes internos, sofrimento esse controlado com psicofármacos (Vilarins, 2014).

Outro ponto que merece comentário se refere a grande simetria material e simbólica entre as instituições de medida socioeducativa e as prisões voltadas ao acolhimento de adultos (Noguchi & Taille, 2008; Pedreira, 2013). Até porque isso coloca em questão se as práticas gestadas nas unidades de medida socioeducativa de internação se equiparam as práticas de uma instituição total e, sendo assim, podem promover consequências similares.

Ou seja, considerando que a medida socioeducativa de internação é executada em um contexto carcerário, no que se refere aos estudos clássicos sobre a prisão, destacamos a afamada obra de Erving Goffman denominada "Manicômios, prisões e conventos"; nessa investigação são descritos os rituais de confinamento nas intituladas instituições totais. Goffman (2001), portanto, demonstrou que as dinâmicas dessas instituições conduzem a um cruel processo de degradação subjetiva, com alterações das percepções de si e do mundo, ao que ele nomeou de "mortificação do eu", questão que deve ser considerada, dada a possível simetria entre a medida socioeducativa de internação e a prisão.

Sendo assim, no estudo realizado por Pedreira (2013) nas unidades socioeducativas da Bahia, para além da similaridade na conformação arquitetônica, o engendramento de dispositivos direcionados ao controle e à docilização dos corpos é uma realidade. O castigo, por meio da duplicação do confinamento – ou melhor, "tranca"<sup>6</sup> – é infligido sob o falacioso argumento de possibilitar a "reflexão"; a partir desse discurso se camufla o real objetivo punitivo do isolamento, porquanto viola os parâmetros do SINASE no que se refere à orientação do caráter democrático das ações pedagógicas.

---

<sup>6</sup> Quarto minúsculo e totalmente fechado, onde o adolescente é completamente privado do convívio dentro da própria instituição, para além do convívio em sociedade.

Outra violação de direitos observada por Pedreira (2013) se refere aos vínculos familiares. Conforme o ECA (Brasil, 1990), o adolescente privado de liberdade deverá ser acolhido em unidade próxima à residência de seus pais ou responsáveis. Entretanto, a dimensão territorial do estado da Bahia e a concentração das instituições nas intermediações da capital é um fator que impossibilita a manutenção ou estreitamento dos laços afetivos, haja vista as condições socioeconômicas das famílias e o oneroso custo do deslocamento. Desse modo, a única forma de contato ocorre por meio do telefone.

Outrossim, a superlotação das unidades de medida socioeducativa é assustadora (Pedreira, 2013). Em conformidade com os parâmetros estabelecidos pelo SINASE (Brasil, 2006), além de um quadro profissional compatível para o desenvolvimento das ações pedagógicas, essas instituições não podem acolher mais de quarenta adolescentes. Diferentemente da estrutura prisional direcionada aos adultos, a configuração arquitetônica deve ser semelhante a espaços residenciais – nomeadas de módulos. Além da incompatibilidade da arquitetura institucional, o excesso de internos salta aos olhos; muitos, inclusive, dormem no chão, devido à escassez de cama. Isso chama a atenção para a degradação humana nesses ambientes, cujo objetivo amparado em lei destina-se à promoção integral dos direitos e, conseqüentemente, ao desenvolvimento humano.

Quanto às atividades realizadas nas unidades, Pedreira (2013) constatou que muitos adolescentes não estavam inseridos nas oficinas profissionalizantes, pedagógicas e lúdicas, tampouco na escola. Em decorrência da superlotação, da falta de estrutura e da escassez de funcionários, é inviável garantir a frequência da maioria dos adolescentes nas atividades socioeducativas; por isso, muitos internos passam o dia ociosos.

Padovani (2013), ao realizar o estudo em outra unidade socioeducativa da Bahia, destacada justamente por contar com uma estrutura mais adequada, verificou ambigüidades nas significações dos adolescentes sobre a medida de internação: se por um lado eles salientaram

aspectos negativos da punição, sobretudo por conta do sofrimento e do afastamento social, por outro também perceberam qualidades positivas da socioeducação, especialmente no que se refere ao projeto pedagógico e, por conseguinte, a promoção de serviços, que antes da internação não eram garantidos – especialmente o lazer; e mais, a medida também possibilita o aprendizado, fundamental para a construção de novos horizontes além dos muros.

Nesse pêndulo, as características positivas foram sublinhadas frente aos negativos.

Sobre essa questão, Padovani (2013) ponderou:

o adolescente talvez tenha se habituado diante das imagens que se referem ao sistema prisional, de forma que estas imagens passaram a não afetar mais seus sentimentos em relação à internação, e a não serem vistas como algo que poderia ser diferente. Ao contrário, os adolescentes passaram a percebê-las como algo que está posto, que faz parte desta realidade institucional e, que, portanto, não causam reflexões sobre possibilidades de mudança deste contexto. De acordo com Goffman (1961/2001)<sup>7</sup>, ao viver em uma instituição total, os indivíduos passam por uma "exposição contaminadora" (p. 31), pois ocorre uma violação das ligações do sujeito com o seu mundo exterior e o sujeito é contaminado pelo ambiente que o cerca (p. 166).

Ou também, o realce dos aspectos positivos pode ser explicado pelo possível empenho dos adolescentes em dar um novo significado sobre a internação, na perspectiva de modificar não só os significados construídos socialmente acerca da instituição, mas do próprio adolescente ali acolhido (Padovani, 2013).

No que tange as práticas presentes no sistema penal e, conseqüentemente, no sistema socioeducativo, Cappi (2017) formulou um modelo teórico sobre as intervenções às situações conflitivas, que podem ser combinadas de formas distintas; ou seja, o modelo retributivo, direcionado a culpabilidade do autor e a inflição da dor; o terapêutico – ou educativo -, voltado para as necessidades específicas, o que inclui a reabilitação; o restitutivo – ou compensatório – que implica uma compensação ou restituição diante dos prejuízos da vítima; e o conciliatório, com ênfase sobre o acordo que envolve conflito.

---

<sup>7</sup> Goffman, E. (2001). Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva.

No que tange a forma de imposição e participação na intervenção, Cappi (2017) esboçou três modalidades de intervenção, isto é: participativa, autoritária e legalista. A intervenção do tipo “participativo” é caracterizada pela “fraca imposição” e “alta participação”, quando se verifica a possibilidade, entre os atores envolvidos, em negociar o problema. Ou seja,

a intervenção do tipo “participativo” é, portanto, aquela que se produz a partir da confrontação e/ou da contribuição das opções diferenciadas dos atores envolvidos – incluindo o réu -, no contexto de uma negociação mais ou menos balizada, de um ponto de vista formal (p. 226).

No segundo caso, a intervenção “autoritária”, o poder de decisão se concentra em um ator específico, ou melhor, uma autoridade onipotente, que delibera unilateralmente, sem necessariamente considerar o discurso do réu; desse modo, a participação é baixa. Já a intervenção legalista é balizada pelo rigoroso respeito ao que é previsto na norma, bem como os resultados da intervenção, o que elimina ou restringe a participação e a negociação entre os atores, além das deliberações unilaterais. Esta intervenção também pode balizar as intervenções do tipo participativo ou autoritário.

Quanto às práticas institucionais de cunho punitivo, estudos apontam para a sua ineficiência na promoção da autonomia, solidariedade, cidadania e respeito aos direitos (Aguinsky & Capitão, 2008; Costa, 2015; Dias, 2007; Galvão, Costa, Camino & Lins, 2006; Monte et. al, 2011; Monte, 2012; Monte & Sampaio, 2012; Padovani, 2013; Reginato, 2009). Diante disso, Costa (2015) ressaltou a necessidade de se reconhecer o caráter punitivo da medida socioeducativa, independentemente da sua modalidade – privativa ou restritiva de liberdade -, haja vista que se constitui como uma resposta da sociedade e do Estado frente ao cometimento de uma infração.

A natureza pedagógica da medida socioeducativa, portanto, apenas amortece os seus efeitos punitivos sobre o adolescente, já que a medida é fundamentada na coerção, especialmente àquelas privativas de liberdade. Assim sendo, a medida socioeducativa funciona sob a égide da sanção como mecanismo de ajustamento e correção dos comportamentos, o que



está em conformidade com o próprio modelo educativo das sociedades ocidentais, fundamentada na crença de que o amedrontamento e o castigo favorecem a transmissão dos valores sociais. Todavia, esse modelo educativo constitui sujeitos dóceis e obedientes, e não sujeitos autônomos que exercem a cidadania em sua plenitude (Costa, 2015).

Ao levar em conta que a medida socioeducativa de internação ocorre dentro do contexto prisional, é importante não perdemos de vista os limites impostos pela própria estrutura material e simbólica desta instituição na concretização do projeto pedagógico, agora erguido pelos pilares dos direitos humanos, até porque a sua inerente natureza coercitiva também é refletida nas relações sociais nela estabelecidas (Dias, 2007; Padovani, 2013; Reginato, 2009).

Nesse ponto, a investigação realizada por Galvão et al. (2006) sobre o conhecimento dos direitos humanos e sentimento de injustiça entre os adolescentes no estado da Paraíba é bastante esclarecedora. Os pesquisadores escolheram duas unidades executoras de medidas socioeducativas completamente distintas como campo de pesquisa: a da capital se caracterizava pela precariedade das estruturas e atividades pedagógicas deficientes, com cotidiano atravessado pela violência, fugas e rebeliões; no polo oposto, a instituição localizada no interior é diferenciada justamente por contar com uma boa estrutura arquitetônica, qualidade das ações pedagógicas e ambiente harmonioso.

Primeiramente, Galvão et al. (2006) verificaram que a maioria dos adolescentes demonstraram, pelo menos minimamente, conhecimentos sobre os Direitos Humanos, embora perceba-se, muitas vezes, equívocos na diferenciação entre direitos e deveres. Também foi observado, por um lado, ampla presença do sentimento de injustiça entre os internos de ambas as instituições, mas, por outro, o grande número que se sente conformado com as violações de direitos.

Os pesquisadores também identificaram que os internos com maiores conhecimentos sobre os direitos humanos se sentem mais injustiçados, seja no que se refere à importância ou

ao respeito. Todavia, os dados indicaram que a capacidade de mencionar direitos não está associada à experiência material da injustiça, haja vista a cruel e desumana realidade vivenciada por todos os adolescentes (Galvão et al., 2006).

A partir desses dados os pesquisadores concluíram que, longe de promover a percepção acerca dos direitos, o aprisionamento acirra a dor e a marginalização social e, por conseguinte, intensifica a revolta ao invés da mudança. Face ao sentimento de injustiça em relação ao respeito aos Direitos Humanos, constatou-se maior predominância entre os adolescentes acolhidos na capital – 79% contra 41,5% dos internos da unidade localizada no interior. Desse modo, a distinção estrutural entre as instituições teve influência significativa na percepção dos internos (Galvão et al., 2006).

Por conta disso, considerando a histórica opressão que costurou a trajetória brasileira, cujas raízes remontam os tempos coloniais e, mais especificamente, as relações escravocratas, é necessário refletirmos se é possível desenvolver o sentimento universal da cidadania e do respeito aos direitos humanos, em um contexto social fragmentado entre aqueles considerados “cidadãos de bem”<sup>8</sup>, daqueles subcidadãos, cuja vida não importa, isto é, negros e pobres. Ou seja, será que a medida socioeducativa é capaz de alçar o “menor” ao status de cidadão, ou, caso contrário, é possível promover o sentimento de respeito aos contratos sociais entre aqueles considerados menos cidadãos, cujos direitos são rotineiramente violados?

Diante deste quadro desolador, até mesmo daquelas unidades consideradas mais adequadas aos parâmetros do SINASE, é necessário ampliar o debate sobre o fato das práticas punitivas e violadoras de direitos poderem subsistir, apesar das unidades também ofertarem um conjunto de serviços percebidos como promotores de direitos. Ou melhor, a despeito, inclusive,

---

<sup>8</sup> Cidadãos de bem são aqueles inseridos na lógica de produção capitalista, cujo status é medido a partir da maior possibilidade em ser proprietário de bens e serviços.

dos adolescentes também perceberem qualidades positivas na medida socioeducativa, para além daquelas que infligem dor e sofrimento, será que a socioeducação, estruturada sob os pilares materiais e simbólicos do cárcere, é capaz de potencializar o desenvolvimento humano e o respeito aos direitos e contratos sociais?

Ao que tudo indica, conforme argumentaram Ferraz e Cesconeto (2016), as contradições inerentes ao sistema capitalista, assentado no direito burguês, promove a desigualdade social e a desumanização das relações a partir da exploração da força de trabalho. Contudo, esse mesmo sistema se fundamenta na lógica da garantia dos direitos e das políticas sociais, o que também expressa as suas contradições. Quer dizer, “essa parcialização do acesso aos direitos é constructo de uma sociedade burguesa que explicita um discurso de universalização expresso por meio de aparatos jurídico-formais, como resposta aos reclames da classe trabalhadora, mas que, ao mesmo tempo, o restringe (Ferraz & Cesconeto, 2016, p. 311).

Se os direitos não se materializam na prática, ou até mesmo se materializam, mas de forma precária, logo não passam de meras abstrações. Pior que isso, a sua materialidade ambígua produz a ilusão de que tais direitos são, sim, materiais, e que talvez o problema se limite a problemas técnicos e operacionais. E, ao que parece, essa relação perversa entre o direito e a sua materialidade prática não se restringe à classe trabalhadora, mas também transcende ao tratamento dispensado aos adolescentes, mas uma adolescência específica, quer dizer, aquela que historicamente tem sido tratada como “menor”.

### **2.3 Quando são meninas: as peculiaridades (in)visíveis das práticas institucionais no contexto de internação feminino**

No que pese ao encarceramento feminino, é imprescindível introduzir esse tema nas investigações sobre a prisão, sobretudo pela necessidade de identificar possíveis peculiaridades,

até porque o castigo se multiplica quando incide sobre as mulheres capturadas para trás das grades. Independentemente de serem adultas ou adolescentes, os mecanismos de punição se equiparam, caracterizados pela intensificação do isolamento, maior controle sobre a vida cotidiana e clivagem entre a conduta e a pena (Arruda, 2020; Pimentel, 2020; Souza, 2016).

Ademais, conforme apontaram Soares e Ilgenfritz (2002), a trajetória das mulheres presas é muito mais atravessada pela violência. Ao tempo em que a vitimização masculina se concentra na infância, elas são alvo ao longo de toda vida. Além do contexto intrafamiliar, também salta aos olhos a prática de tortura, agressão e ameaças perpetradas por agentes do Estado contra as mulheres. Longe de se restringir às ações policiais, também há relatos de violência praticada por funcionários nas unidades de atendimento socioeducativo ou no contexto do sistema prisional, bem como nos Juizados da Infância e Juventude, além daquela infligida entre as próprias presas.

No que se refere às especificidades do encarceramento feminino, ao levar em conta que a trajetória das mulheres se mistura às múltiplas violências durante o curso da vida - seja na esfera do lar ou no seio das instituições - essa questão precisa ser mais bem investigada. O encarceramento pode levar a intensificação das repercussões da violência, já que a prisão, conforme apontou Goffman (2001), é inerentemente violenta. Haja vista que se constitui como violação de direitos, não se pode perder de vista esse problema, uma vez que a temática da violência precisa transversalizar as políticas de medida socioeducativa; isso também pode colocar em xeque a possibilidade de consolidar um projeto pedagógico emancipatório dentro de um contexto de aprisionamento feminino que se propõe a proteger, mas que, em realidade, reproduz a violência contra as mulheres.

O sistema carcerário é engendrado pelo marcador de gênero (Davis, 2013); diante disso, diversas demandas específicas das mulheres não são atendidas, tais quais: o atendimento médico, psicológico e social, principalmente voltados para a vitimização da violência física,

sexual e psicológica ou acompanhamento gestacional ou durante o puerpério; também são deficientes serviços específicos de saúde mental (Assis & Constantino, 2001).

As instituições femininas são costumeiramente consideradas mais problemáticas pelo corpo de funcionários (Assis & Constantino, 2001; Diniz, 2017). Desse modo, ao levar em consideração o marcador de gênero, se os homens são percebidos como mais fortes, as mulheres, ao contrário, seriam dotadas de uma natureza frágil. Os desacatos contra os funcionários ou entre as internas, bem como as automutilações, próprias da condição carcerária, reforçam a concepção, entre os profissionais, de que as mulheres são mais “perturbadas” ou “histéricas”, se comparadas aos homens. Tal concepção é alinhada à visão sobre a mulher negra no direito positivo, que se valia do racismo científico para considerá-las “baderneiras” ou “expansivas”, quando resistiam ao controle policial, justamente porque tais comportamentos violavam as normas de gênero.

Ademais, quando aprisionadas, diversas são as perdas afetivas cuja consequência desemboca no aprofundamento do isolamento. Comumente o número de visitas é muito menor se comparado à realidade masculina, já que os filhos e os maridos geralmente as abandonam e, por essa razão, muitas vezes, contam apenas com a figura materna como único elo para além dos muros (Assis & Constantino, 2001).

Desse modo, ao realizar o estudo na CASE-Feminina localizada em Salvador, Arruda (2020) verificou que um terço das adolescentes não recebeu visita durante o período de cumprimento da medida socioeducativa. Tendo em vista que a maioria das adolescentes é oriunda de cidades do interior do estado, muitas vezes o traslado da família é financiado pelo governo, haja vista as condições socioeconômicas e o distanciamento da instituição, o que também indica a baixa participação familiar ao longo da execução da medida. Entre as meninas visitadas, grande parte foi realizada por familiares do sexo feminino - mães, irmãs e tias; com

isso, também há que se considerar que a mulher é comumente responsável pelos cuidados na esfera reprodutiva, o que também dificulta a realização das visitas.

No que tange à estrutura das unidades, conforme a investigação realizada por Assis e Constantino (2001), o Educandário Santos Dumont, situado no município do Rio de Janeiro, integra outras três instituições que formam um complexo destinado ao acolhimento de adolescentes autores de ato infracional; diferentemente das demais, a unidade feminina é muito menor. As pesquisadoras avaliaram que a invisibilidade feminina no âmbito do sistema criminal e número reduzido de internas colaboravam para a precarização dos espaços destinados ao atendimento desse público.

Na pesquisa realizada por Machado e Veronese (2010) na unidade situada no município de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, foi possível constatar que o Centro de Socioeducação (CENSE), anteriormente destinado somente aos meninos, foi adaptado para também acolher o público feminino. No que pese à estrutura arquitetônica, a casa destinada às adolescentes somente diverge das demais em relação a sua decoração, com desenhos coloridos nas paredes, para ressaltar a “aura feminina”, conforme a perspectiva dos profissionais. Esse argumento, aparentemente bem intencionado, no fundo mascara uma realidade mais hostil e cruel, marcada por dispositivos de agravamento das violações de direitos.

No estudo realizado por Ramos (2007), no Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF) localizado no Complexo da Vila Cruzeiro do Sul, no Rio Grande do Sul, foi possível verificar distinções em relação às outras unidades masculinas. Semelhantemente à unidade feminina de Ponta Grossa, o CASEF aparenta uma “casa de bonecas”, “enfeitada por cortinas de babados e adereços; os alojamentos são individuais, a limpeza chega a ser excessiva e as regras são muito bem marcadas, claras e cumpridas, funcionando quase como um relógio” (p. 42). A estrutura possibilita à monitora controlar e vigiar toda a área de convivência, além das portas dos quartos e o banheiro. No caso de indisciplina, uma comissão determina o tempo

de isolamento, variando de acordo com a gravidade da infração. Aqui se destaca o exagerado engendramento da gestão do cotidiano das meninas, quando qualquer falha é severamente punida, questão que caracteriza as peculiaridades do aprisionamento feminino.

A exemplo do acirramento do controle sobre as meninas, ao contrário das instituições masculinas, no CASEF é vetado às adolescentes fazer uso de tabaco, trocar ou emprestar roupas; também são restritas as visitas dos namorados, sob a alegação de que, comumente, elas praticam ato infracional em companhia deles, questão que assevera ainda mais o isolamento. Se os meninos contam com o serviço da lavanderia, na unidade feminina há um espaço exclusivo para as adolescentes lavarem suas próprias roupas, sendo, inclusive, remuneradas pelo serviço (Ramos, 2007).

Nessa perspectiva, no CASEF as atividades de iniciação profissional se fundamentam na concepção de que “mente vazia é a oficina do diabo”; por isso, privilegia a ocupação integral. As adolescentes, em turnos opostos à escola, frequentam oficinas voltadas para as atividades domésticas, como artesanato, bordado, culinária, costura, salão de beleza, e, ainda, o projeto de lavanderia. No que se refere ao lazer, é permitido às meninas permanecerem no pátio, duas vezes ao dia, durante 30 minutos (Ramos, 2007).

Na CASE-Salvador, as oficinas profissionalizantes se restringiam às aulas de artesanato, doces e salgados, confecção de acessórios e corte e costura; as atividades recreativas desenvolvidas eram percussão, dança, expressão corporal e teatro. Sobre essa questão, Arruda (2011) observou a inexistência de um planejamento das atividades; comumente, as meninas eram convidadas, de forma aleatória, a participar das aulas. Segundo justificaram os instrutores, as oficinas não comportavam grande número de adolescentes, em razão da metodologia adotada; todavia, conforme avaliação da coordenadora pedagógica, na unidade havia uma predileção à participação dos meninos nas atividades e, por conseguinte, as meninas eram "deixadas de lado", devido ao grande volume de internos do sexo masculino. Por conta disso

frequentemente as adolescentes se queixavam não só da ausência de atividades, mas também da descontinuidade da oferta.

Diante disso, para além do acirramento das assimetrias constatada na desigualdade de direitos entre as instituições a partir do marcador de gênero, também se verifica a perpetuação do modelo de institucionalização feminina que remonta aos tempos coloniais, limitado a treinar as meninas habilidades domésticas (Chaves et al., 2003; Chaves et al., 2004). Diante de um mercado de trabalho altamente predatório - haja vista não só o nível de exigência técnico, mas também a escassez de postos de trabalho - vale a reflexão se tais atividades de fato potencializarão as adolescentes a traçarem uma história diversa, com a assunção do protagonismo, ou apenas serão reconduzidas aos mesmos espaços sociais restritos à mulher.

No que se refere ao sistema educacional, primeiramente é necessário chamar a atenção para as perspectivas fatalistas dos profissionais acerca do futuro das adolescentes institucionalizadas (Machado & Veronese, 2010). No CASEF todas as meninas estavam inseridas na escola, todavia, as que não possuíam autorização judicial para participar de atividades externas eram impedidas de cursar o nível médio, pois na unidade somente era ofertado o ensino fundamental (Ramos, 2007).

Na CASE-Salvador, a escolarização se dava dentro da própria instituição, ofertada pela rede pública durante os dois turnos, isto é: matutino, ensino fundamental, e vespertino, ensino médio. Exceto às quartas feiras e finais de semana, as aulas ocorriam todos os dias, em turnos opostos às oficinas profissionalizantes ou de lazer, para garantir a frequência das alunas em todas as atividades. Apesar dos profissionais indicarem uma organização das ações pedagógicas, a pesquisadora não observou qualquer planejamento. Além do mais, ao longo do semestre, quando foi realizada a investigação, não foi oportunizado às meninas o ensino formal, em razão de problemas junto às secretarias de educação municipal e estadual (Arruda, 2011).



Machado e Veronese (2010) também constataram a ausência de um espaço destinado às adolescentes mães em período de lactação. Da mesma forma, no Educandário Santos Dumont, as pesquisadoras destacaram que a alocação da mãe e do filho é um grande problema para a unidade, uma vez que a instituição não está preparada para ofertar um serviço adequado às adolescentes e seus bebês (Assis e Constantino, 2001). Em oposição, Ramos (2007) observou que o CASEF dispõe de um berçário adequado à convivência entre mãe e filho, todavia sempre com o acompanhamento de um monitor.

Machado e Veronese (2010) destacaram também as condições precárias da assistência integral à saúde, já que no CENSE há apenas um profissional da área de odontologia. Quando ocorre alguma emergência, as adolescentes são removidas para um posto de saúde próximo. No entanto, tal deslocamento é comumente dificultoso, em razão da escassez de recursos humanos e materiais.

De modo similar, Arruda (2011) evidenciou deficiências na assistência à saúde na CASE-Salvador. Afora a falta de celeridade nos atendimentos, destacou-se a omissão no cuidado médico durante a consulta realizada à adolescente, no que diz respeito à rapidez do diagnóstico sem análise acurada da queixa e, por conseguinte, indicação de medicamentos.

Desse modo, chamou a atenção da pesquisadora o alto número de meninas fazendo uso de psicofármacos, o que indica a severidade da produção de sofrimento mental nesse espaço. Segundo a equipe psicossocial, as maiores demandas de acompanhamento psiquiátrico eram: histórico de loucura, uso ou abuso de substâncias psicoativas ou outros sintomas, como insônia, alucinações etc. Sobre esse último ponto, é comum o relato entre as meninas de dificuldades para dormir, questão associada à utilização arbitrária e indiscriminada de psicotrópicos, o que levou as socioeducadoras a ministrarem as medicações receitadas. Ressaltamos que a unidade contava apenas com um médico clínico geral e um psiquiatra; apesar de haver um especialista

em saúde mental, exceto a mera prescrição de remédios, comumente essa questão ficava a cargo da equipe psicossocial.

Além da inadequação dos espaços para realização do serviço psicossocial, Arruda (2011) também salientou a falta de planejamento ou rotina de atendimentos. Embora a coordenação indique a necessidade de realização de, pelo menos, duas consultas ao mês, comumente os atendimentos se restringem às demandas que porventura se apresentam, quer seja por conta da solicitação das adolescentes ou indisciplina.

Traçando um paralelo com o estudo pioneiro realizado no Brasil, em 1976, no Talavera Bruce – unidade prisional destinada a mulheres adultas - é possível verificar diversos pontos de convergência com a realidade das adolescentes. Nessa pesquisa, Julita Lemgruber (1999) verificou a precariedade dos serviços de saúde e a escassez de medicamentos. A escola, diferentemente do observado na unidade masculina – Esmeraldino Bandeira - a baixa frequência era um problema; a despeito da "boa vontade" da professora, as aulas eram marcadas pela monotonia e a rotatividade era muito grande. Todavia, apesar desse cenário, as internas eram sempre responsabilizadas pelo seu fracasso escolar.

Outra questão importante se refere ao controle da sexualidade. Diferentemente das investigações realizadas por Sykes (1999) e Ramalho (1979), ambas realizadas em unidades prisionais masculinas, no Talavera Bruce as relações homoafetivas eram severamente reprimidas com sanções, com o aprofundamento do isolamento. Para isso, justificava-se que os relacionamentos provocariam conflitos entre as internas, embora a violência entre casais, sobretudo sexual, fosse muito mais frequente nas instituições destinadas ao acolhimento dos homens (Lemgruber, 1999).

#### **2.4 A avaliação sobre os adolescentes que cometem atos infracionais**

Nesta seção incluímos as investigações que abordam as avaliações sobre os adolescentes que cometem atos infracionais, presentes nas representações e nos discursos implicados nas práticas dos atores jurídicos e dos profissionais do Sistema de Garantias dos Direitos, envolvidos no atendimento socioeducativo. Desse modo, a avaliação está vinculada com o fazer profissional, uma vez que serve de parâmetro para o julgamento dos magistrados acerca do destino dos adolescentes, seja antes da determinação da sentença, ou progressão e remissão da medida socioeducativa, substanciadas também nas avaliações dos profissionais responsáveis pelo atendimento e acompanhamento dos adolescentes. Além disso, tais avaliações também orientam as práticas institucionais ao longo da execução da medida socioeducativa, dado que medida é considerada como um processo pessoal em que deve ser observado o desenvolvimento individual de cada adolescente.

Por isso, tal análise é de suma importância para esta pesquisa, já que a persistência das representações e dos discursos do adolescente negro e pobre como tipo criminoso, nas práticas avaliativas, evoca a tradição do racismo pseudocientífico que tanto iluminou as ciências criminais dos últimos séculos<sup>9</sup>, o qual perpetua o sistema de justiça como motriz das engrenagens de uma ordem social dominante, e não a serviço da justiça social. Com roupagem distinta, o neoracismo pseudocientífico pode se expressar em estereótipos que reificam a imagem do negro como dotado de uma natureza mais perigosa e desqualificam as condições de vida da população pobre e negra, no sentido de destituir a cidadania e, mais que isso, a humanidade de grande parcela da população historicamente subjugada, o que justifica as práticas de gestão, controle e criminalização da pobreza.

---

<sup>9</sup> Ver capítulo 1.

Primeiramente, destacamos o estudo realizado por Melo e Valenca (2016), que examinou como a categoria “adolescente infratora” é avaliada nas sentenças proferidas pelos magistrados do TJDF, com base nas representações sociais das trajetórias das adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação. Desse modo, as autoras observaram que a categoria “trajetória desviante” estava presente no olhar dos atores da justiça, aliada à relação entre vulnerabilidade e criminalidade; logo, as trajetórias das adolescentes pobres e negras conduziriam ao fracasso e, por conseguinte, a única intervenção possível seria a medida socioeducativa de internação.

A partir da categoria “trajetória desviante”, as autoras estabeleceram subcategorias associadas entre si, tendo em vista a sua valorização nas decisões judiciais, isto é: a desestrutura familiar, a evasão escolar e o uso de drogas. Sob a ótica dos magistrados, a “trajetória desviante” se inicia no contexto familiar desestruturado, que seria aquele modelo de família que rompe com o padrão heterossexual burguês (Melo & Valenca, 2016). Tal percepção não se limita apenas às representações dos magistrados, tendo em vista que tais discursos também são observados entre os profissionais do Sistema de Garantias, ao ressaltarem a violência e o uso abusivo de drogas como característicos deste contexto familiar (Leal & Macedo, 2019).

Nesta mesma direção, Costa e Goldani (2015) verificaram que as famílias pobres são alvo de discriminação, em razão de terem uma estrutura distinta do que é considerado padrão. Todavia, isso por si só não explica o tratamento diferenciado dispensado às famílias pobres, já que práticas semelhantes em famílias de outras classes são avaliadas de forma distintas. Ou melhor, “um comportamento que é aceito entre as famílias de elite é apontado por elas mesmas como impróprio quando analisado dentro do contexto de uma família de baixa renda” (p. 90).

Com isso, Costa e Goldani (2015) argumentaram que as distinções nas estruturas familiares e a sua hierarquização a partir de um padrão moral estabelecido não são as únicas justificativas para a discriminação das famílias pobres. Soma-se a isso a desconsideração do

próprio modo de vida das classes pobres e suas manifestações socioculturais, diante da supervalorização da propriedade como elemento de medida de quem é credor dos direitos humanos - logo, considerados “humanos direitos” -, quando o sistema capitalista desqualifica quem é desprovido de propriedade.

Além da “desestrutura familiar”, a “trajetória desviante” também se desdobra no uso de drogas, na evasão escolar ou até mesmo na falta de atividade laboral - embora o exercício do trabalho não seja uma obrigação do adolescente, dada a sua situação peculiar de desenvolvimento-, supostos fatores que fatalmente comporiam uma “carreira de indisciplinas”. Associado a isso, Melo e Valença (2016) também identificaram nas sentenças dos magistrados a atribuição de supostas causas internas como motivos para a prática de atos infracionais, como “instinto”, “personalidade” e “estímulo infracional”, imagem também hegemônica da mulher delinquente na criminologia tradicional.

Minahim e Sposato (2011), ao analisarem os discursos proferidos nas sentenças em que determinava medida socioeducativa de internação, além dessas categorias estereotipadas que fazem alusão à violência ou ao desajuste social como propriedades do adolescente, também verificaram como o discurso protetivo se confunde com o discurso punitivo. Ou seja, o discurso protetivo é comumente invocado para justificar a aplicação da medida de internação, como se a medida favorecesse o adolescente, tendo em vista o seu suposto caráter educativo, a despeito de outras medidas socioeducativas menos extremadas.

Desse modo, entre as representações dos magistrados sobre os adolescentes que cometem ato infracional, ainda persiste a correlação entre criminalidade e pobreza e, por isso, a medida de internação não aparece como uma medida excepcional, mas como o remédio mais eficaz para promover a sua proteção. Logo, “a implementação das sentenças de internação pela Justiça Especializada da Infância e Juventude em todo o país demonstra uma inequívoca

carência de aprofundamento doutrinário e a presença marcante de argumentos extrajurídicos e ideológicos” (Minahim & Sposato, 2011, p. 279).

Nessa direção, a investigação realizada por Scisleski et al. (2015) problematizou como os adolescentes são acompanhados pelos profissionais que atuam no sistema de garantias, a partir da comparação entre os atendimentos realizados aos adolescentes em medidas protetivas<sup>10</sup> e em medidas socioeducativas. A partir disso os pesquisadores concluíram que o tratamento dispensado aos adolescentes se difere, já que há maior atenção aos que estão em medidas de proteção, avaliados pelos profissionais como merecedores de direitos.

Já as representações dos adolescentes em medidas socioeducativas são desassociadas do contexto macrosocial - contexto esse também marcado por violação de direitos; por isso, são estigmatizados como tendo personalidade delinquente ou perigosa. Dessa forma, a proteção integral subsiste para os adolescentes considerados vítimas e, portanto, dignos de proteção, face os adolescentes em medidas socioeducativas, alvos do tratamento punitivo – embora também se encontrem em situação de vulnerabilidade (Scisleski et al., (2015). Por isso, mais uma vez ressaltamos a necessidade de se considerar como a persistência da representação do adolescente em contexto socioeducativo como menos credor de direitos poderá desenvolver nele o respeito aos contratos sociais, tendo em vista que também são avaliados pelos profissionais que atuam no sistema de garantias como subcidadãos.

Do mesmo modo, Leal e Macedo (2019), ao analisarem os discursos que fundamentam as práticas dos profissionais no atendimento aos adolescentes, observaram o viés individualista, desconectado do contexto social, com realce para a periculosidade do sujeito. Com isso, é importante pontuarmos que, entre as ações profissionais, também se inclui a comunicação com

---

<sup>10</sup> As medidas protetivas, previstas no ECA, são aplicadas às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

o judiciário sobre a avaliação do adolescente ao longo do cumprimento da medida de internação.

Dessa forma, a persistência dessa visão acrítica, descolada da reflexão sobre os limites institucionais e dos conflitos macrossociais - marcados pela fragmentação entre aqueles mercedores de direitos dos subcidadãos - poderá repercutir na avaliação institucional realizada pelos profissionais. Isso, conseqüentemente, poderá subsidiar a decisão do magistrado, sobretudo porque o tempo da medida deve ser modulado a partir do desenvolvimento do adolescente, e não centrado na gravidade do ato.

Em outros termos, tal perspectiva entre os profissionais poderá implicar na hegemonia das ações punitivistas em detrimento das protetivas no contexto institucional da medida. E, mais que isso, possivelmente potencializará o estigma de infrator, além de embasar as práticas de criminalização da pobreza, inclusive do próprio sistema de justiça.

Contudo, os pesquisadores também identificaram alguns discursos que ressaltam a importância da proteção integral entre os profissionais que trabalham na medida de internação. Diante disso, concordamos com o argumento deles de que tanto os discursos como as práticas institucionais, ao oscilarem entre o controle social e a proteção, colocam em risco a concretização da proteção integral, tendo em vista que a presença das práticas punitivas é mascarada pelos discursos protetivos (Leal & Macedo, 2019), o que revela a natureza perversa do binômio proteção-punição.

Outro estudo que merece comentário foi realizado por Cantini e Vitorio (2018), sobre os critérios de avaliação utilizados pelo judiciário no processo de aplicação das medidas socioeducativas de internação. A partir da análise de três processos judiciais, os quais decidiam pela internação, as pesquisadoras verificaram que as sentenças se centram no ato infracional e na sua gravidade, desconsiderando as demais circunstâncias, como a história pregressa do adolescente, o contexto social, familiar, escolar e etc. Ou seja, em um dos casos, os relatórios –

psicológico e social – apresentados não foram analisados pelos magistrados e, mais que isso, em dois dos processos a defesa, tampouco o juiz, solicitou tais documentos.

Para além da própria representação do adolescente, entre os profissionais que atuam no sistema de garantias, também chama a atenção o quanto os documentos avaliativos produzidos por esses profissionais são completamente desconsiderados pelos atores do sistema de justiça, tal como o magistrado ou a defesa. Isso coloca em questão o quanto a trajetória de vida dos adolescentes e suas condições de vida são desprezadas, cuja prática conduz à individualização do problema que é sobretudo social e, conseqüentemente, à patologização dos envolvidos, isto é, adolescentes negros e pobres.

Quanto à essa lógica da patologização dos adolescentes em situação socioeducativa, destacamos o alto número de diagnósticos de transtornos mentais, sendo o mais recorrente o distúrbio de conduta não socializado<sup>11</sup>. Tal diagnóstico tautológico reforça o estigma de que os adolescentes, ao cometerem atos infracionais, não estão aptos a viver em sociedade, uma vez que possuem condutas anormais e, por conseguinte, são mais perigosos (Costa & Silva, 2017; Vilarins, 2014).

Diante disso, ressaltamos que Costa e Silva (2017) verificaram que a prática da psicologia em unidade de internação se concentra na gestão e na responsabilização dos delitos, bem como na construção do projeto de vida dos adolescentes; ou melhor, é quase ausente o atendimento direcionado ao sofrimento psicológico derivado das condições de privação de liberdade. Isso indica que a prática da psicologia neste âmbito ainda pode estar servindo à lógica de “vigiar e punir”, quer dizer, centrada na individualização das questões sociais, com o foco

---

<sup>11</sup> A etiqueta “distúrbio de conduta” é tipificada no Código Internacional de Doenças (CID-10) como a persistência do comportamento dissocial ou agressivo persistente, relacionado a alterações na relação com outras crianças.



na personalidade desviante, cuja intervenção se direciona, principalmente, para a transformação e adequação das subjetividades (Conselho Federal de Psicologia, 2012).

Por isso, é possível que a psicologia, neste contexto, ainda seja requisitada como aquela ciência capaz de revelar e iluminar a natureza humana, com autoridade para circunscrever e avaliar aqueles comportamentos corretos ou não, isto é, normais ou anormais, por meio das etiquetas jurídicas. Com os seus arcaicos métodos de controle social - cujas técnicas se centram na classificação, no diagnóstico e na vigilância -, o indivíduo que comete um delito é retirado do seu contexto e rotulado como tipo criminoso, o que, conseqüentemente, reforça a ideia de que ele deve ser submetido ao controle do Sistema Penal.

Com isso, é importante apontarmos que a avaliação institucional no contexto socioeducativo de internação é realizada com base na análise da adaptação do indivíduo às normas institucionais, com o foco sobre o comportamento, cujo resultado pressupõe que o indivíduo com “bom comportamento” respeitará as normas sociais em liberdade (Sá, 2007; Sposato, 2011). Ora, considerando o exacerbado controle institucional ao qual o indivíduo é submetido no âmbito prisional, como garantir que ele, supostamente ajustado, não mais cometerá um delito após a remoção deste controle, tendo em vista, inclusive, que o mundo da prisão é completamente diferente do mundo extra-muros (Sá, 2007)?

Isso abre brecha para que a medida de internação se equipare a uma medida de tratamento, direcionada a corrigir, a ajustar, a disciplinar. Ou seja:

a medida socioeducativa nesta perspectiva abarca a ideia de intervenção psicossocial destinada a modificar o sujeito, sendo que somada à negação de seu conteúdo penal permite que se sancionem não os fatos ou atos praticados, mas a subjetividade dos adolescentes e sua condição de existência. O sistema deste modo se destina a corrigir ou amputar as características inadequadas ou desviadas (Sposato, 2011, p. 80).

Por isso, no que tange as práticas institucionais, também é relevante refletirmos sobre a avaliação realizada pelos profissionais que acompanham o adolescente ao longo da medida. Isso inclui os critérios de avaliação, bem como a perspectiva adotada pelos profissionais

envolvidos, pois, conforme dito anteriormente, tal avaliação se desdobra nas ações pedagógicas e pode servir de base para a decisão do magistrado ao determinar a progressão ou a remissão da medida. E, mais que isso, a avaliação institucional pode se constituir como mais um dispositivo de docilização, adestramento e correção, logo, contradiz os objetivos da medida, cuja finalidade deveria potencializar a cidadania. Por conta disso, a avaliação também foi incluída nas análises deste estudo.

Conforme as referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2012) sobre a atuação dos psicólogos em contexto prisional, a prática profissional, amparada no projeto ético-pedagógico da profissão, deve promover ações para mitigar comprometimentos em saúde mental, tendo em vista que os estudos científicos neste campo são incisivos em apontar que o aprisionamento é gerador de sofrimento psicológico. Mais que isso, ao invés dos profissionais legitimarem a exclusão social ao reforçar nas avaliações institucionais a figura do adolescente como tipo criminoso, tal análise deve considerar a complexidade da biografia dos indivíduos, associada à reflexão sobre os limites da própria instituição no que concerne o desenvolvimento humano, bem como a crítica ao contexto macrossocial e ao Sistema Prisional como um todo.

Diante do exposto, a despeito das mudanças advindas com os marcos legais considerados vanguardistas, ainda verificamos que os adolescentes que cometem ato infracional ainda são avaliados de forma individualizada, desconectada do contexto social, pelos atores da justiça e pelos profissionais do Sistema de Garantias de Direitos. Mais que isso, tais avaliações instituem estereótipos, sob bases puramente ideológicas e pseudocientíficas, mas que ao traduzirem o discurso científico, reificam a imagem do adolescente pobre e negro como mais perigoso e antissocial, dado as suas condições biopsicológicas, socioeconômicas e morais, como se tais condições fossem determinantes à infração as leis. Isso, então, abre brecha para a destituição da cidadania de grande parcela de adolescente que, ao serem inscritos como dotados de natureza periculosa, são, por fim, destituídos de humanidade.

Isso remete à herança do racismo pseudocientífico, ainda presente nas representações das ciências criminológicas, que reforçam as práticas hiperpunitivistas contra os negros e os pobres. Desse modo,

essas mudanças na legislação não foram suficientes para produzir as mudanças esperadas nas intervenções arbitrárias do Estado junto aos adolescentes, os quais continuam sendo julgados e sentenciados por suas condições pessoais, sociais e morais, sem que tenham respeitados os seus direitos assegurados por lei. Isso porque não se trata apenas de uma nova forma de atuação técnica e jurídica, mas de operar uma mudança cultural que inclui novas configurações das relações intergeracionais e um olhar para as condições de produção da pobreza e da desigualdade (Bertol, 2019, p. 52).

Assim sendo, as avaliações dos atores da justiça e dos profissionais do Sistema de Garantias de Direitos convergem com as representações dominantes no imaginário social, que através do discurso hiperpunitivista clama pela redução da maioria penal como suposto remédio para os conflitos sociais, o qual também colaboram para as práticas institucionais de gestão e criminalização da pobreza, sob parâmetros raciais.

O discurso hiperpunitivista dirigidos aos adolescentes em situação socioeducativa pode ser um agente de violação dos direitos fundamentais, tendo em vista que tal discurso contraria não só a lógica do sistema de proteção integral, mas também os princípios democráticos elencados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, por um lado, os frequentes casos de violência, publicizados pelos meios de comunicação, repercutem no sentimento social de impunidade e, assim, dicotomiza a sociedade entre os cidadãos de bem e aqueles que se pode matar. A hipótese do cometimento de um crime anterior, portanto, justifica qualquer prática institucional<sup>12</sup> ou social<sup>13</sup> de violência em relação ao suposto criminoso, até o extermínio sumário (Fabres & Silva, 2018).

Por outro lado, o discurso hiperpunitivista - que se desdobra em práticas institucionais e sociais que historicamente destituiu a cidadania de grande parcela da sociedade - também

---

<sup>12</sup> Como exemplo, a violência policial.

<sup>13</sup> Como exemplo, os linchamentos públicos.

pode conduzir ao desprezo, por parte desta mesma parcela, aos contratos sociais, já que o seu acesso a essa sociedade é reiteradamente negado. Ou melhor, como podemos querer que aqueles tratados como subcidadãos respeitem os direitos daqueles considerados cidadãos, tendo em vista que esses mesmos cidadãos desumanizam cotidianamente os subcidadãos?

O clamor pela punição, portanto, desumaniza grande parcela de adolescentes, apartados dos seus direitos fundamentais, cujas únicas opções possíveis em seus horizontes são o trabalho informal e desqualificado ou o cárcere (Fabres & Silva, 2018). Sendo assim, a mesma desumanização dos não brancos - que serviu de justificativa para as práticas de exploração e reprodução dos privilégios dos brancos nos idos da escravatura -, sustentada pelos discursos religiosos e, inclusive, científicos, ainda se perpetua; e agora se traduz na negação do status de cidadania daqueles que se quer subjugar e, por conseqüentemente, explorar, isto é, pobres e negros.

Por conta disso, precisamos colocar em questão as práticas institucionais galgadas na intensificação do Estado policialesco, uma vez que a desqualificação da cidadania de parcelas da sociedade, ao contrário de potencializar a cidadania e, conseqüentemente, o sentimento de pertença social e o respeito aos contratos sociais, acirra e conserva ainda mais as discrepâncias entre aqueles que merecem viver, dos subcidadãos cujas vidas não importam, o que engrossa ainda mais o caldo da violência institucional e, mais que isso, social – seja material ou simbólica.

Isso porque, baseado no binômio pobreza e crime, o sistema captura mais facilmente os grupos tidos como tipos criminosos, sob os aplausos do clamor público, o que fere os princípios da proteção integral - especialmente no que se refere à concepção de que todos os adolescentes, indiscriminadamente, são sujeitos de direitos e, por conseguinte, iguais. Além disso, após o estabelecimento da medida socioeducativa, ou até mesmo do seu cumprimento, os adolescentes continuam sendo alvos de práticas desumanizadoras - circunscritas no tratamento hostil,

punitivo e de controle social-, os quais inviabiliza a universalização da cidadania em um país cujas raízes são escravocratas.

Diante disso, pontuamos que tal avaliação remete à perspectiva menorista, tendo em vista que a associação linear entre as condições de pobreza com a criminalidade traduz a concepção de que os adolescentes pobres e negros se encontram em situação irregular, logo, são mais perigosos. Mais que isso, precisamos refletir de que forma tal associação promove a desumanização do adolescente, percebido, então, como portador de uma natureza monstruosa, logo, não deve ser merecedor de direitos já que não são humanos.

Sendo assim, a persistência da lógica menorista, não só no imaginário social, mas também nos atores da justiça e nos profissionais do sistema de garantias, reafirma a importância do debate sobre como tal avaliação sobre o adolescente se desdobra nas práticas institucionais. Ou seja, como tais práticas podem potencializar a cidadania em um contexto no qual o adolescente é avaliado de forma desqualificada e desumanizada?

### **3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: BASES PARA A COMPREENSÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO**

Neste estudo articulamos os campos do Direito, da Psicologia e da Educação, sem desprezar o campo da assistência social, na compreensão de uma socioeducação emancipadora e cidadã, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Tendo em vista que entendemos a socioeducação como um processo que visa potencializar o desenvolvimento humano e, sobretudo, o desenvolvimento moral, isto é, as práticas institucionais se constituem como a instância de trocas intersubjetivas que, por meio das interações entre as adolescentes e os profissionais, estão imbricadas em um recorte importante do processo de promoção do desenvolvimento das adolescentes autoras de ato infracional.

Por isso, é necessário transcender o olhar além do âmbito individual - uma vez que a individualização do problema, além de perpetuar práticas racistas de criminalização e marginalização de grande parcela da população, também desresponsabiliza as instâncias sociais co-construtoras da realidade – e incluir a dimensão intersubjetiva, das práticas institucionais, tendo em vista que o devir humano só é possível por meio da socialização. E, mais que isso, considerando a complexidade do fenômeno aqui estudado, é necessário não medir esforços para traçar uma articulação entre a dimensão subjetiva e intersubjetiva com a dimensão macrossocial, parte constitutivas das subjetividades envolvidas nos processos intersubjetivos, para apontar possibilidades de promoção do desenvolvimento humano que possibilite o exercício pleno da cidadania e, por conseguinte, a construção de uma sociedade justa e democrática.

Desse modo, no presente capítulo, apresentamos os principais fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, para posteriormente compreendermos o processo de significação, imprescindível para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para o

desenvolvimento moral, que se constituem como objetivos da socioeducação. E, por fim, estabelecemos um diálogo entre o pensamento vygotskyniano sobre educação moral e o comportamento moral, por defendermos que a socioeducação se constitui como uma política de educação moral.

### **3.1 Os fundamentos da psicologia histórico-cultural**

A Psicologia Histórico-Cultural foi inaugurada no período revolucionário da ex-União Soviética, a partir da aplicação dos fundamentos marxistas na compreensão da psique (Aguiar & Ozella, 2006; 2013; González Rey, 2003; 2012a; 2013). Entre os estudiosos dessa perspectiva, Lev Semenovich Vygotsky é o pesquisador mais renomado no ocidente, em razão da conexão entre os trabalhos de tradução da sua obra com a Psicologia Cultural que despontou nos Estados Unidos em oposição à Psicologia Cognitiva. Nascido em 1896 na extinta União Soviética, portanto duas décadas anteriores à revolução bolchevique, não surpreende a grande influência que o marxismo exerceu em toda sua produção teórica, sendo, por isso, considerado o Marx da Psicologia. Infelizmente morreu precocemente, aos 38 anos, mas seu legado ainda é indispensável para a Psicologia, Pedagogia e Educação (Aguiar & Ozella, 2006, 2013; González Rey, 2003, 2012a, 2013; Kravtsov, 2014; Martins & Branco, 2001; Souza, 2011; Zanella, 2004).

Assentado no materialismo histórico-dialético, Vygotsky rompeu com os dualismos próprios à filosofia da época e com as perspectivas essencialistas ou centradas no indivíduo, ao considerar o papel do social indispensável na constituição subjetiva (Aguiar & Ozella, 2006, 2013; González Rey, 2003, 2012a, 2013; Martins & Branco, 2001; Souza, 2011; Vygotsky, 2012; Zanella, 2004). As dimensões históricas e culturais, portanto, serviram de base para a construção teórica da sua obra, fundamentada na delimitação da consciência como objeto da

Psicologia, especialmente através da categoria sentido como ponto de partida (Barros et al., 2009).

Vygotsky também se contrapôs ao idealismo e racionalismo ao considerar o indivíduo e o ambiente em interação dinâmica e dialética de co-construção, caracterizando-os como instâncias em transformação e contínuo desenvolvimento mútuo. Ressalte-se que o ambiente aqui não representa um cenário externo ao indivíduo, lugar onde ele se desenvolve aprioristicamente e de forma independente, mas um contexto de interações em que ele se constitui, ao tempo que também age e transforma o ambiente (Aguiar & Ozella, 2006, 2013; González Rey, 2003, 2012a, 2013; Martins & Branco, 2001; Souza, 2011; Vygotsky, 2012; Zanella, 2004).

Ao propor superar as dicotomias presentes na Psicologia, Vygotsky se opôs a representação da psique como entidade interna, individual e essencialista. A representação ativa do homem como construtor da realidade, fundamentada na teoria marxista, também serviu de base para o seu pensamento (Aguiar & Ozella, 2006, 2013; González Rey, 2003, 2012a, 2013; Kravtsov, 2014; Souza, 2011; Zanella, 2004). Nessa perspectiva, a psique é considerada como um sistema complexo e dinâmico, constituída a partir da ação humana (González Rey, 2003; 2012a; 2013). Isso possibilitou entender o homem a partir das suas múltiplas dimensões de existência, a saber: biológica, psicológica, histórica, fisiológica, antropológica, social, política e cultural (Zanella, 2004).

No início da sua obra, em "Princípios de defectologia", Vygotsky rompeu com a perspectiva naturalizada e biologizante da deficiência associada à enfermidade; embora ainda não tivesse elaborado os conceitos de sentidos e significados, ele percebeu que a representação da deficiência vai ganhando sentidos distintos ao longo do seu desenvolvimento (González Rey, 2012a). Nesse momento, ele também concebeu noções fundamentais para a representação



sistêmica da psique, além da complexidade e heterogeneidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (González Rey, 2012a; 2013).

No último momento da sua obra, por meio da categoria sentido e significado, Vygotsky dedicou atenção ao entendimento da personalidade humana, conceito que caracteriza sua construção teórica acerca da psique humana com base na perspectiva Histórico-Cultural. Cumpre ressaltar que a categoria sentido, por muito tempo, foi desprezada tanto na Psicologia Soviética como também no ocidente; esse conceito apenas ganhou destaque a partir dos anos 80 do século passado (González Rey, 2007, 2012a).

### **3.2 Vygotsky e a emergência dos significados**

Desde as suas origens, a categoria sentido e significado é objeto de estudo da Psicologia (Asbahr, 2011). Apesar de ter empregado a categoria sentido pela primeira vez em um ensaio em 1933, momento em que discutiu a "estrutura do sentido da consciência", Vygotsky aprofundou essa noção pouco depois na obra intitulada "Pensamento e Linguagem" (González Rey, 2007; 2012a).

Ao lançar críticas aos estudos que consideravam o pensamento e a linguagem como processos independentes, Vygotsky (1986/1993) verificou que a inexistência de uma conexão primária entre ambos não indicava, necessariamente, que o desenvolvimento ocorria isoladamente; contrariamente, tanto a evolução da linguagem como do pensamento se caracterizavam como processos em estreita relação. Isso só foi possível quando ele substituiu a análise em elementos - que tomava o pensamento e a palavra de forma separada – por uma nova metodologia de análise das unidades (Vygotsky, 1960; 1986/1993).

A partir dessa nova metodologia Vygotsky (1986/1993) não só observou a estreita relação entre o pensamento e a linguagem com o significado da palavra, como também afirmou ser difícil admitir se a palavra corresponde ao pensamento ou a linguagem. Em outros termos,

uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da Psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e o conceito são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (Vygotsky, 1986/1993, p. 104).

Como consequência, Vygotsky (1993) também analisou as linguagens externas, egocêntricas e interiores, quando se voltou ao estudo do pensamento e da linguagem e a sua relação com a consciência humana. Para isso verificou como o psicólogo Paulhan tinha distinguido a categoria sentido e significado, fundamentado na palavra (González Rey, 2007).

Vygotsky (1986/1993), então, distinguiu as categorias sentido e significado:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (Vygotsky, 1986/1993, p. 125).

Ou seja, o significado, embora sofra alterações ao longo do processo histórico, é mais estável e permite a comunicação, socialização e interação entre os indivíduos, visto que se caracteriza como uma produção histórica e social (Aguiar & Ozella, 2006; Souza, 2011; Vygotsky, 1986/1993), associado, portanto, a noção de cultura coletiva. Segundo Aguiar e Ozella (2006) “os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (p. 226).

De maneira oposta, o sentido é dinâmico, complexo, sistêmico, pois se modifica a partir do contexto e pode ser definido como significado pessoal (Aguiar & Ozella, 2006; González Rey 2012a; Souza, 2011). Diante da expressão de uma palavra, é uma organização psicológica

que emerge na consciência (Vygotsky, 1986/1993), imprescindível na definição das experiências e para o processo de subjetivação (Aguilar & Ozella, 2006; González Rey 2012a).

O sentido, portanto, resulta de um processo intrapsíquico, cujo externo gera possibilidades de sentidos que serão configurados na subjetividade em um dado momento (González Rey, 2012a). Nessa lógica, se o significado é agregado ao sentido, também integra a subjetividade; dito de outra maneira, "o significado pode fazer parte do sentido. O que a pessoa expressa na sua fala, já é a emergência do novo, recombinação, reconstrução dos significados sociais com os seus" (Souza, 2011, p. 39).

Logo, Vygotsky rematou que o pensamento e a linguagem "são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana (Vygotsky, 1986/1993, p. 132); a palavra, então, é indispensável não apenas para o desenvolvimento do pensamento, mas também para o desenvolvimento da consciência, aqui entendida como um fenômeno inseparável da dimensão histórica. Por isso "o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sobretudo, é o desenvolvimento das formas superiores do pensamento na idade infantil" (Vygotsky, 1960, p. 185, tradução nossa).

De acordo com González Rey (2012a), através da compreensão ontológica do sentido e da dimensão histórico-social da psique foi possível definir a subjetividade como uma produção que organiza o indivíduo em suas condições concretas de existência, visto que os sentidos possibilitam expressões particulares; assim, a integração de elementos de sentido, organizados de forma estável, configura a subjetividade (González Rey, 2003, 2007). Nessa perspectiva, a subjetividade é compreendida como uma produção humana inseparável do contexto social, cultural e histórico, que organiza o indivíduo em suas condições de vida. Exatamente por essa razão não é compreendida como um sistema determinista, localizada na mente, apartada da produção humana (González Rey, 2007).

Após Vygotsky, outros autores da abordagem sócio-histórica-cultural também ressaltaram a relevância dos processos de significação como objeto de estudo da Psicologia. Todavia, Branco (2006) defendeu a necessidade de superar a dicotomia entre sentido e significado, na perspectiva de considerar a significação e a ressignificação como processos dinâmicos, construídos através da comunicação e indispensáveis na constituição dialética entre o indivíduo e a cultura; é nesse sentido que o significado ou significação serão empregados neste estudo. O processo de significação, portanto, é condição fundamentalmente humana, cujo significado é construído a partir da interação sistêmica entre as dimensões cognitivas, afetivas, linguísticas e motivacionais.

Essa perspectiva, então, supera a noção de que o comportamento é atributo do indivíduo, pois o integra ao social. Quer dizer,

ao se colocar contra a dicotomia conceitual entre mente e comportamento, Vygotsky afirma que ambos são inseparáveis e constituem a integração entre a análise dos processos psicológicos e as ações sociais dos indivíduos. Comportamento é, portanto, mediado pelos signos e instrumentos e o significado se torna central para que a atividade humana ocorra (Souza, 2011, p. 40).

Consequentemente, essa compreensão possibilita a associação entre a constituição da subjetividade, em uma realidade cotidiana concreta, com os problemas sociais mais complexos; tal compreensão é indispensável para o estudo das produções subjetivas em um espaço social, como o contexto de medida socioeducativa, com base em uma perspectiva que agrega produções de significados no âmbito individual e social, por meio dos quais os indivíduos se constituem e são constituídos dialeticamente.

Embora este estudo tenha como foco de pesquisa o contexto da socioeducação, é importante chamar a atenção que este espaço se constitui como campo de investigação, sem aqui pretender desprezar que a constituição subjetiva é um processo que não se restringe apenas a uma esfera da vida social do indivíduo. Portanto, consideramos a multidimensionalidade e a complexa relação histórica entre o indivíduo e o social, na compreensão das produções de significados no contexto destas instituições; o que possibilitará avaliar a atual política estatal

de resolução dos conflitos sociais direcionada às adolescentes autoras de atos infracionais, haja vista ser esse um compromisso ético e político que a Psicologia não pode se omitir, muito menos renunciar.

### **3.3 Psicologia Moral e desenvolvimento humano**

Se o desenvolvimento humano conduz aos processos ontogenéticos, a Psicologia Moral, situada na Psicologia do Desenvolvimento, volta-se para os processos psíquicos imbricados na legitimação da moral, aqui entendida como o dever; isso indica uma relação entre ambos, já que a moralidade está implicada no desenvolvimento humano (La Taille, 2007). Por conta disso, a articulação entre o desenvolvimento e a moral é imprescindível para compreender a socioeducação, dado que a medida socioeducativa se constitui como um processo promotor do desenvolvimento humano e, por conseguinte, do desenvolvimento moral, tendo em mente o processo de responsabilização fundamentado na proteção integral.

Ao longo da história diversas disciplinas se debruçaram nos estudos sobre a moralidade. A Psicologia, desde a sua origem, tem se dedicado aos processos de desenvolvimento moral, a começar por Freud com a dinâmica edipiana, à Bandura com a ênfase sobre a aprendizagem social, bem como as famosas investigações realizadas por Piaget e Kohlberg (La Taille, 2006, 2007; Martins & Branco, 2001; Moreira & Branco, 2012; Nunes, 2009; Souza, 2011). E, ainda, as contribuições pioneiras de Carol Gilligan, que denunciou a ausência da mulher nas investigações sobre desenvolvimento humano, com o enfoque sobre as diferenças de gênero, o qual resultou na chamada “ética do cuidado” (Araújo, 2018; Lima, 2004; Montenegro, 2003).

As diferentes interpretações psicológicas sobre a moralidade são fruto da inerente característica da Psicologia no que concerne a sua diversidade epistemológica (La Taille, 2006).

Desse modo, algumas abordagens enfatizam a dimensão afetiva – ou o querer fazer -, outras a dimensão intelectual – ou o saber fazer - da moralidade (La Taille, 2006, 2007).

Além disso, pode-se destacar entre as abordagens àquelas que ressaltam a heteronomia ao invés da autonomia, a qual se considera às influências ou autoridades externas que transcendem às referências individuais. E, ainda, o universalismo moral, em que alguns princípios morais são eleitos em relação a outros, em oposição ao relativismo moral, quando se concebe a impossibilidade de se escolher princípios preferíveis. Tais perspectivas são imprescindíveis para a compreensão da moralidade e, conseqüentemente, para a Psicologia Moral (La Taille, 2007).

Embora a psicanálise não tenha se voltado para o estudo do desenvolvimento moral, o realce sobre o papel da afetividade na relação conflitiva entre o indivíduo e a moral foi fundamental para a compreensão da ação moral. Para esta abordagem, a vida em sociedade civilizada exige a submissão a um conjunto de regras, mas para isso é necessário renunciar à liberdade e, por conseguinte, aos desejos; mesmo em fase adulta, quando já se deu a formação moral bem sucedida, pulsões vivenciadas durante a infância associadas ao complexo de Édipo podem retornar do inconsciente - em razão de forças afetivas conflitivas - e guiar as ações (La Taille, 2006, 2007; Nunes, 2009).

No que se refere à psicanálise, Freud percebeu que grande parte dos adultos obedece às leis morais somente por temor à punição; por conta disso, o indivíduo poderá renunciar aos desejos, o que favorece a internalização dos padrões morais em razão da função repressora desempenhada pelo superego. Todavia, é necessário o controle constante do ID, papel que cabe à consciência moral – ou superego. Desse modo,

[...] a consciência moral tem raízes inconscientes. Suas leis aparecem inteligíveis à razão, mas não todos os motivos de sua legitimação, e nem as fontes energéticas de sua força coercitiva. Em resumo, para Freud, a ação moral explica-se por um jogo de forças afetivas, cuja gênese é, ela mesma, fruto de pulsões e sentimentos experimentados pela criança em relação às figuras maternas e paternas (o Complexo de Édipo) (La Taille, 2006, p. 14).

Dito isso, é importante ressaltar que embora Freud limite e muito o papel da razão, não a despreza por completo. Mas nota-se que sob essa perspectiva o indivíduo é heterônomo, ou melhor, guiado por forças inconscientes que fogem do seu controle, embora acredite que os seus comportamentos se devem a sua vontade própria, o que se traduz em uma grande ilusão (La Taille, 2006, 2007; Nunes, 2009).

De uma perspectiva diametralmente oposta à da psicanálise, encontram-se os estudos desenvolvidos por Piaget e Kohlberg, sob a abordagem construtivista e cognitivista-desenvolvimentista, respectivamente. A autonomia é admitida por eles, tendo em vista a ênfase na razão, bem como o universalismo moral, diferentemente do indivíduo heterônomo de Freud e sua perspectiva relativista frente à moralidade (La Talle, 2006, 2007).

Piaget elaborou seus estudos sobre moralidade no famoso livro titulado "O juízo moral na criança", único que discorre sobre esta temática, publicado originalmente em 1932 (La Talle, 2006; Lima, 2004). Por conta disso, segundo La Talle (2006), para compreender suas ideias sobre a moral, é necessário adentrar na sua epistemologia genética; assim é possível destacar quatro eixos comuns das suas teorizações: o sujeito epistêmico ou do conhecimento; a gênese; a construção; e, por fim, a interação. Quanto ao sujeito epistêmico, ele está presente em todos os indivíduos quando constroem conhecimento sobre si e sobre o mundo; em razão disso, o conhecimento científico só é possível por conta das operações lógicas. Isso indica a ênfase dos seus estudos sobre as estruturas lógicas.

No que tange ao desenvolvimento humano - fruto de uma gênese – inicia-se desde o nascimento, e ocorre através de fases progressivas em que cada estágio representa a superação do anterior. Tal desenvolvimento é resultado de três fatores distintos, isto é, a maturação biológica, associada às experiências de vida e aos ensinamentos formais, que são harmonizados por um processo psicológico denominado equilíbrio, que se deve à capacidade de auto-regulação ou auto-organização (La Taille, 2006).

O processo de construção ocorre a partir da interação do indivíduo com o meio; pouca interação tem como consequência pouca construção ou construção parcial, assim como muita interação possibilita maior construção. Desse modo, considera-se que a moralidade é constituída a partir dos contratos sociais estabelecidos pelos membros de um determinado grupo e, por conseguinte, ocorre através da interação social, a partir da relação que a criança estabelece com o adulto ou com seus pares. Caso as interações com o meio sejam favoráveis, a criança passará da fase de anomia – ou pré-moral – para heteronomia, até a autonomia (La Talle, 2006; Lima, 2004; Nunes, 2009). Ou seja,

na fase de anomia, a criança se mostra incapaz de reconhecer e seguir regras e objetivos coletivos em suas interações, sendo que não há uma interação propriamente dita. Na fase de heteronomia, a criança se interessa pelas atividades coletivas e regradas, mas não se concebe a si própria como legisladora das regras, nem concebe as regras como acordos mútuos que podem ser modificados e legitimados coletivamente. As regras aparecem como algo imutável e externo, imposto pela tradição ou autoridade. Na fase de autonomia, o respeito pelas regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os participantes do grupo, que tem como função principal harmonizar e regular as ações do grupo social (Nunes, 2009, p. 8).

No estágio de heteronomia, portanto, a criança obedece de forma incondicional às figuras de autoridade; já a autonomia caracteriza-se como uma etapa de superação da anterior, em que o indivíduo é capaz de legitimar regras morais sem a intervenção de alguma figura de autoridade, constituindo-se, assim, como potencial humano universal (La Talle, 2006, 2007; Lima, 2004).

As relações entre a criança e o adulto ou seus pares podem ser assimétricas, em que a coação social exercida com autoridade conduz ao enfraquecimento dos vínculos e a criança não participa de forma ativa da construção das regras; ou por meio das relações simétricas, cuja cooperação favorece a autonomia moral, com o estabelecimento de acordos entre as partes (Lima, 2004; Nunes, 2009). Ou melhor:

se esta [construção] for, como queria Durkheim e como avaliava Freud, baseada na coação, ou seja, em uma relação hierárquica de mandamentos e de obediência, a heteronomia sai reforçada. Em compensação, se o convívio social permitir relações simétricas de cooperação (o "fazer junto", sem líderes e liderados), a autonomia moral torna-se possível (La Taille, 2006, p.16).

Também é importante destacar o enfoque à dimensão racional da moralidade nas teorizações de Piaget; isto é, se por um lado ele não estava interessado em se aprofundar nas



ações e sentimentos envolvidos na moral, voltou-se para compreender os parâmetros imbricados no julgamento moral, o que indica aqui a importância da inteligência. No entanto, isso não quer dizer que ele tenha descartado o papel da afetividade, até porque na fase de heteronomia, por exemplo, a criança obedece à figura de autoridade justamente por conta da fusão entre o amor e o medo; mas já no estágio da autonomia, a afetividade não aparece, pois o dever moral associa-se a necessidade lógica (La Taille, 2006).

Segundo La Taille (2006), Piaget também ressaltou a importância da afetividade nas motivações humanas, inclusive às morais; e, ainda, desenvolveu estudos posteriores sobre a relação entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental, quando retomou a questão da moralidade, sob a hipótese de que existia um paralelo entre ambas na reorganização da evolução psicológica, deixando margem para analisar a moralidade a partir de ambas as dimensões, ou seja, racional e afetiva.

Ainda no que se refere à dicotomia entre afetividade e razão, é importante destacar que Piaget, ao realizar o estudo sobre desenvolvimento moral, investigou como as crianças aprendiam as regras do jogo utilizando grupos de meninas e meninos. Com isso ele concluiu que, além de existirem diferenças entre os gêneros, as meninas apresentam espírito jurídico menos desenvolvido e maior tolerância à inovação. Todavia, apesar de tais distinções, para ele o processo de desenvolvimento é similar, ou seja, ambos perpassam pelo estágio de respeito místico pelas regras à cooperação (Montenegro, 2003).

Seguindo o legado de Piaget, com enfoque ainda maior no papel da razão, é importante ressaltar os estudos realizados por Kohlberg, a partir da abordagem cognitivo-desenvolvimentista, cuja perspectiva estabelece uma correlação entre o desenvolvimento moral, o desenvolvimento cognitivo e a vertente piagetiana de que a moral é lógica da ação (La Taille, 2006; Nunes, 2009). Quer dizer, para que o indivíduo atinja níveis elevados de desenvolvimento moral, é indispensável o desenvolvimento do pensamento lógico-formal, que se constitui como

nível do pensamento. Além disso, também é necessário que o indivíduo seja capaz de colocar-se no lugar do outro, bem como abarque princípios de justiça nos seus julgamentos (Nunes, 2009).

Desse modo, o estudo do desenvolvimento moral deve incluir a perspectiva de que a ação moral abarca tanto a conduta como a motivação cognitiva; além disso, é necessário enfatizar que alguns princípios éticos são universais e, por conseguinte, a justiça é o princípio norteador e estruturante do raciocínio moral. E, ainda, considera que os princípios morais estão mais associados à atividade estruturante do indivíduo do que aos fatores externos (Nunes, 2009).

O desenvolvimento moral também ocorre a partir de seis estágios, que variam da heteronomia à autonomia moral. Não obstante, diferentemente de Piaget que estabeleceu o estágio da autonomia por volta dos 12 anos de idade, Kohlberg observou indícios de que não só o pré-adolescente ainda não seria moralmente autônomo, mas que a autonomia completa constituía-se, inclusive, como fenômeno raro na população geral. Assim, concebeu que o caminho da heteronomia à autonomia seria muito mais longo do que havia pensado Piaget, e que muitos indivíduos não atingem o último nível de desenvolvimento, pois param por volta do quarto estágio (La Talle, 2006).

Contudo, entre os grandes pontos de convergência da perspectiva de Piaget e de Kohlberg, chama a atenção o enfoque racional em detrimento dos aspectos afetivos no que tange à moral. Todavia, ressalte-se que não é possível falar da inexistência da afetividade, já que a própria ênfase na qualidade das interações sociais no desenvolvimento moral pressupõe a presença da dimensão afetiva, questão primordial e presente em outras abordagens, tais quais: construtivismo social e histórico-cultural (La Talle, 2006, 2007; Nunes, 2009).

No que se refere ao desenvolvimento moral na aprendizagem social, o contexto social é reconhecido como de suma importância para o processo de aprendizagem do comportamento

(Almeida, Lima, Lisboa, Lopes & Franco Junior, 2013); a moralidade é fundamental para a vida em sociedade, cuja internalização dos padrões são necessários para guiar o indivíduo na vida cotidiana, já que muitos comportamentos, embora vantajosos para um determinado indivíduo, podem violar o direito de outrem. O enfoque sobre o desenvolvimento moral recai sobre a aprendizagem de um conjunto de regras consideradas corretas para um determinado grupo e fundamentais para adaptação social da criança, através do reforço, imitação ou identificação na relação entre ela e o adulto (Bandura, 1991).

Ou seja, a aprendizagem pode ocorrer de forma ativa ou por observação. No primeiro caso, os comportamentos apresentados implicam consequências diretas que possibilitam a reflexão e a avaliação sobre o ato. Já a aprendizagem por observação implica a observação do comportamento de outrem, que possibilita experiências indiretas, tendo como consequência o reforço vicário – isto é, o reforço ao observar outro indivíduo sendo reforçado (Almeida et al., 2013). Portanto,

a aprendizagem por observação ocorre por meio do processo denominado de modelação, no qual a observação é seguida por um processo cognitivo, o que implica dizer que esse tipo de aprendizagem não é uma pura imitação, já que necessita de representações simbólicas peculiares a cada indivíduo e situação (Almeida et al., 2013, p. 84).

A aprendizagem por observação pode ser, assim, considerada mais eficiente, tendo em vista que o indivíduo não é reforçado ou punido de forma direta, constituindo a forma mais comum de aprendizagem (Almeida et al., 2013)

Desse modo, de acordo com Bandura (1991), as sanções externas não são muito eficientes, tendo em vista que muitos comportamentos considerados errados podem não ser identificados, ou podem emergir diante da ausência ou pequena ameaça externa; por isso, o treino da auto-sanção tem papel importante na autoregulação do comportamento moral, mecanismo chave para o agenciamento moral. Todavia, as sanções externas podem acarretar bons resultados caso sejam ressaltadas as consequências danosas ou demonstrado dessabor do adulto diante do comportamento errado da criança (Nunes, 2009).

Nesta abordagem, a compreensão sobre o desenvolvimento moral, portanto, aparece limitada às influências externas responsáveis pela adaptação do indivíduo; isso ocorre por meio de uma socialização exitosa, responsável pela internalização dos padrões de controle que direcionam o comportamento moral. Aqui o foco recai sobre a ação moral e a motivação aparece restrita à aprovação social ou fuga das sanções sociais (Nunes, 2009).

No que tange a ética do cuidado de Carol Gilligan, ao denunciar a ausência da mulher nas investigações sobre desenvolvimento psicológico, ela colaborou com os estudos no campo da psicologia moral, quando acrescentou o enfoque sobre as diferenças de gênero. Em oposição a Piaget, Kohlberg e Freud, ela atentou para uma perspectiva da moralidade associada ao cuidado, no sentido de abarcar a responsabilidade, o relacionamento e a generosidade. Quer dizer, diferentemente dos autores citados anteriormente, que ressaltavam a atrofia no desenvolvimento moral das mulheres, Gilligan defendeu que tais concepções utilizaram as experiências dos homens como regra e, por isso, chamou a atenção que não existe apenas uma concepção de ética no desenvolvimento humano (Lima, 2004; Montenegro, 2003).

A ética do cuidado refere-se a análise das distinções entre as experiências a partir do marcador de gênero, uma vez que a mulher se inclina ao cuidado e à preservação do relacionamento, ou melhor, ao apego, enquanto os homens, ao contrário, à independência e, por conseguinte, à separação. Por isso o cuidado é central para a mulher, em contraposição à justiça para o homem (Lima, 2004). Ou seja,

a ética do cuidado, apreendida na forma como as mulheres respondem a dilemas morais, traduz-se em busca de intimidade e sensibilidade às necessidades do outro, diferenciando-se da ética do direito que vinha fundamentando a psicologia do desenvolvimento moral, centrada na busca de realização individual, levando à definição de maturidade como sinônimo de autonomia pessoal (Montenegro, 2003, p. 498).

Diferentemente dos homens que são norteados pelo princípio da justiça, as mulheres são conduzidas a privilegiar o outro em suas ações. Este princípio fundamenta o desenvolvimento moral das mulheres e é justamente por essa razão que elas foram consideradas como tendo uma natureza problemática (Montenegro, 2003).

A mulher, portanto, busca consertar as coisas visando o bem de todos. Todavia, em momento de crise, ela tem a necessidade de garantir a sua própria sobrevivência e, por isso, o sentimento vivenciado nesta fase é de egoísmo, quando ela experiencia a sensação de estar sendo injusta com quem ama. Desse modo, a mulher tentará colocar em prática alguma solução que abarque os dois lados afetados ou que acarrete em menores prejuízos para ambos, especialmente se o resultado prejudicar o relacionamento. Ou seja:

as mulheres possuem sensibilidade para as necessidades dos outros, e a crença de que sejam responsáveis por terceiros leva-as a incluir pontos de vista alheios em seus julgamentos. Por esses motivos, as mulheres foram definidas como “fracas moralmente”, confusas e imaturas em seus julgamentos. Contudo, a sua grande força moral, a força da ética do cuidado, reside nos mesmos aspectos que foram usados para criticá-las (Lima, 2004, p. 19).

É importante destacar que tanto a justiça como o cuidado são características das experiências humanas. Todavia, o cuidado é mais preponderante nas mulheres, assim como a justiça nos homens, tendo em vista as diferenças no desenvolvimento moral entre ambos. Além disso, também se observa diferenças entre os próprios homens, ou seja, se neles se evidencia muito mais a lógica e a disciplina, é possível encontrar a conciliação e a compreensão, por exemplo, como norteadoras de alguns homens (Lima, 2004; Montenegro, 2003).

O debate sobre cuidado e gênero trazido por Gilligan tem sido alvo de discussões, inclusive no que se refere ao realce nas diferenças entre homens e mulheres. Ou melhor, ao denunciar o viés androcêntrico dos investigadores, ao invés de elaborar uma perspectiva crítica, Gilligan recorreu aos argumentos deterministas da psicanálise; por conta disso, as distinções de gênero aparecem de forma essencializada e generalista, o que reforça a ideia de uma “natureza feminina” (Araújo, 2018; Montenegro, 2003).

Além disso, é importante ressaltar que a concepção de Gilligan não rompe com o dualismo entre a razão e o cuidado e, sobretudo, enfatiza o cuidado em benefício das mulheres (Araújo, 2018; Montenegro, 2003). De acordo com Araújo (2018), o posicionamento dela vai de encontro, inclusive, com diversas perspectivas feministas, especialmente materialista, por conta da crítica ao trabalho doméstico e ao papel social da mulher como cuidadora, percebidos

como práticas de expropriação do trabalho das mulheres. A divisão entre público e privado também nega a experiência de outras mulheres que não são privilegiadas, uma vez que o cuidado é exercido na esfera privada, em contraposição à justiça, na esfera pública. Mais que isso, ao universalizar a compaixão como próprios da mulher, Gilligan ocultou as hierarquias de classe e raça entre as mulheres e, por isso, esta perspectiva apresenta um viés universalista, ocidentalizado, classista e branco.

Todavia, é importante ressaltar o pioneirismo de Gilligan nas investigações sobre moralidade e gênero. Por isso, ela é uma referência importante, maiormente em relação à ampliação do enfoque dos estudos no campo da Psicologia Moral e à crítica epistemológica sobre as interpretações científicas parciais (Montenegro, 2003).

Diante do exposto, é possível verificar a diversidade de conceitos, comumente divergentes, que podem transitar do superego ao instinto, do condicionamento à representação social, até a noção de construção (La Taille, 2006) ou, ainda, do cuidado (Lima, 2004; Montenegro, 2003). Desse modo, se a Psicanálise, tomando como base os estudos de Freud, enfocou a dimensão afetiva da moral, os construtivistas, tais como Piaget e Kohlberg, direcionaram-se para os aspectos racionais, associados aos princípios como igualdade e justiça (La Taille, 2006). Assim, após este breve passeio sobre a Psicologia Moral, apresentaremos na próxima seção, de forma aprofundada, a noção de desenvolvimento e, sobretudo, de desenvolvimento moral para a Psicologia Histórico-Cultural, conceitos centrais para se compreender o fenômeno deste estudo.

### **3.3.1 Desenvolvimento humano e desenvolvimento moral em Vygotsky: a perspectiva histórico-cultural**

No que se refere à Vygotsky, embora não tenha se oposto à noção tradicional do desenvolvimento como um acréscimo qualitativo superior (Kravtsov, 2014), ele discordou de

maneira veemente das noções universalistas e padronizadas, já que as mudanças individuais ocorrem continuamente através das interações estabelecidas com o meio. O desenvolvimento, então, é processual, e a moral é apenas uma das suas vertentes, inseparável das outras dimensões psíquicas (Souza, 2011; Vygotsky, 2012). Em outros termos,

desenvolvimento é forma superior de movimento. Desenvolvimento é meio de existência da personalidade, já que nesse movimento o homem realiza a sua liberdade e a capacidade de aperfeiçoamento. Desenvolvimento não é um processo mecânico que ocorre por forças de regularidades naturais. É em relação a esse aspecto que está contida a diferença entre desenvolvimento e evolução, crescimento, maturação orgânica. O desenvolvimento é impossível sem o esforço pessoal de autodesenvolvimento do sujeito (Kravtsov, 2014, p. 36).

Desse modo, o desenvolvimento não é um processo mecânico e transcende a maturação orgânica, pois se constitui como processo singular, resultado de diversos fatores, sobretudo o contexto sócio-histórico-cultural e as relações ali imbricadas (Moreira & Branco, 2012). Por isso não ocorre aprioristicamente, sem o envolvimento pessoal e o protagonismo do indivíduo (Kravtsov, 2014).

É importante chamar a atenção que Vygotsky não negou a presença biológica no processo de desenvolvimento. Nessa linha, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende tanto do desenvolvimento histórico e cultural, como também orgânico das funções psicofisiológicas elementares; em outros termos, o desenvolvimento biológico se restringe à maturação das funções elementares, processos que ocorrem em paralelo ao crescimento cerebral; já as operações intelectuais superiores não se constituem como prolongamento das operações básicas, mas, sobretudo, representam um salto qualitativo na constituição de novas formações mentais, sob leis completamente distintas, cujo desenvolvimento não ocorre em simultaneidade ao desenvolvimento ou aparecimento de novas áreas cerebrais (Vygotsky, 2012).

Tomando como fundamental os processos socioculturais na constituição das funções psíquicas superiores, é através das interações sociais que tais funções são internalizadas, a partir da relação dialética que o indivíduo estabelece com o contexto ao qual está inserido. Assim o

contexto e, mais que isso, as práticas sociais estão implicadas na promoção do desenvolvimento humano. Todavia, isso não quer dizer que o indivíduo seja determinado por forças socioculturais, pois é protagonista do seu desenvolvimento e participa ativamente da transformação da cultura (Moreira & Branco, 2012; Vygotsky, 2012).

Vygotsky (2012) também ressaltou as contribuições de Charlotte Buhler, Fritz Giese, Oswald Kroh, Rubinshtein, dentre outros, no estudo sobre o desenvolvimento infantil, autores que ele dialoga ao abordar o desenvolvimento na adolescência, sobretudo do pensamento e formação de conceitos. Partindo da crítica a essas perspectivas limitadas da psicologia infantil, uma vez que entendem o desenvolvimento do pensamento restrito aos primeiros anos de vida da criança e, por isso, ignoram a reestruturação da personalidade na adolescência, Vygotsky (2012) acrescentou:

se nos basearmos conseqüentemente nesse ponto de vista, teremos que reduzir, por um lado, o processo de mudanças intelectuais que ocorrem nessa idade [adolescência] a uma simples acumulação quantitativa das peculiaridades já existentes no pensamento de uma criança de três anos, a um crescimento posterior puramente numérico ao que, estritamente falando, não pode se aplicar a palavra *desenvolvimento* (p. 47, tradução nossa).

Note-se que esse ponto de vista - considerado por Vygotsky (2012) como tradicional em razão da sua ampla presença nas teorias modernas - despreza o surgimento de novas operações intelectuais ao longo da adolescência, inclusive do pensamento; somente notam mudanças do estado emocional, aqui compreendida como o núcleo central da maturação que marcaria essa etapa. Sobre essa questão Vygotsky (2012) argumentou que, ao contrário, enquanto na infância a emoção ocupa função preponderante, na adolescência o pensamento é fundamental; ou seja, justamente no período da maturação sexual, mudanças promovem uma verdadeira revolução nas estruturas do pensamento, a partir do surgimento qualitativo de novos conteúdos, novas funções, novos níveis intelectuais que também possibilitam a reestruturação das velhas formas; forma e conteúdo, portanto, estão entrelaçados dialeticamente e são, por conseguinte, indissociáveis.



Dessa maneira, ao rejeitar o aparecimento qualitativo de novas operações intelectuais, "o desenvolvimento sucessivo de tal ponto de vista conduz a banal concepção que tende a reduzir toda maturação psíquica do adolescente a uma elevada emocionalidade, a impulsos, imaginações e demais produtos semi-visionários da vida emocional" (Vygotsky, 2012, p. 49, tradução nossa). Por essa razão a proposta deste estudo advoga pela substituição desses modelos universalistas, unidirecionais, simplistas e limitados do desenvolvimento, para abarcar sua pluralidade, dinamicidade e complexidade, sob enfoque dialético (Martins & Branco, 2001; Vygotsky, 2012).

De acordo com as contribuições de Vygotsky (2012), o estudo do desenvolvimento moral tem como finalidade compreender o processo em que o indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, elabora os valores advindos das interações sociais, através da análise das suas múltiplas relações entre diversos aspectos constituintes da subjetividade, a saber: culturais, sociais, históricos, afetivos, cognitivos. Nessa perspectiva, Martins e Branco (2001) e Moreira e Branco (2012) ressaltaram o caráter plural, dinâmico, complexo e dialógico do desenvolvimento moral; é constituído a partir da interação entre indivíduo e sociedade ao longo do percurso histórico, por meio de uma relação de reciprocidade. Quer dizer, "os valores morais vão sendo construídos pela pessoa em interação com seu contexto sociocultural que, em nível macro, também vai sendo transformado pela interação com as pessoas que nele se inserem e com outras culturas" (Moreira & Branco, 2012, p. 164). Em razão da sua natureza dinâmica, os caminhos do seu processo nunca poderão ser determinados de forma prévia.

Desse modo, podemos considerar a socioeducação como um processo que objetiva promover o desenvolvimento moral da adolescente, cujas práticas institucionais são responsáveis por fomentar a elaboração dos valores sociais. Ou seja, por meio das práticas institucionais, a adolescente protagoniza o seu desenvolvimento ao elaborar os conteúdos

compartilhados no processo de socialização, ao tempo em que também participa, de forma recíproca, da transformação da sua realidade social.

Tendo em vista que o desenvolvimento moral ocorre ao longo da vida e compreende todas as esferas de experiências do sujeito, é importante ressaltarmos que as práticas socioeducativas se constituem como parte do processo de socialização implicada no desenvolvimento moral das adolescentes. Dessa forma, a presente pesquisa não se aterá na análise de todo o processo de desenvolvimento moral, até porque, para isso, seria necessário abarcar todas as dimensões do percurso histórico do sujeito e os diversos contextos em que ele participa.

Todavia, conforme defendeu Moreira e Branco (2012), compreender as práticas institucionais imbricadas em um recorte do desenvolvimento das adolescentes, bem como a maneira que elas atuam nesse contexto com os demais atores sociais, é de suma relevância para apontar possibilidades de desenvolvimento tanto no âmbito pessoal, interpessoal, institucional e macrossocial. Isso colaborará para ventilar reflexões acerca das políticas de medidas socioeducativas, questão central nesta pesquisa.

Também é indispensável destacar que as noções de sentido e significado, elaboradas por Vygotsky e discutidas na seção 4.2, são fundamentais para entender o desenvolvimento moral como produção individual alicerçada nos conteúdos compartilhados culturalmente. Ou melhor, a dimensão moral é constituída através da inserção do indivíduo em uma dada cultura, como também é parte da moralidade pessoal, construída pela elaboração dos conteúdos compartilhados na cultura (Martins & Branco, 2001).

A cultura, portanto, é de suma relevância para o desenvolvimento humano, já que através dela as significações são mediadas quando compartilhadas, o que permite não só o desenvolvimento dos indivíduos, mas também da própria cultura. Dessa forma, neste estudo,

abarcamos não só a cultura no nível macrossocial, mas também institucional e pessoal, para compreender o fenômeno pesquisado (Moreira & Branco, 2012).

Dito isso, além dos aspectos sócio-histórico-culturais constituintes do significado, é pertinente considerarmos os processos de socialização no desenvolvimento moral, haja vista a relação dialética entre o indivíduo e o social na produção dos significados e, por conseguinte, na construção da subjetividade; todavia, conforme apontou Branco (2006) e Martins e Branco (2001), há que se chamar a atenção que ainda são incipientes investigações que abarcam de maneira sistêmica o nexos entre as dinâmicas interacionais, a ontogênese do indivíduo e a dimensão macrossocial. Por conta disso, esta pesquisa tem como foco a análise do processo de socioeducação, cuja responsabilização fundamentada na proteção integral ocorre a partir da socialização estabelecida nas práticas institucionais, no intuito de amplificar o olhar sobre a moralidade de maneira sistêmica, que integre o nível intrasubjetivo com o intersubjetivo, associados ao nível macrossocial.

Considerando que é através das práticas cotidianas de interação social que o indivíduo se constitui e é constituído dialeticamente, a socialização é parte dos processos sociogenéticos do desenvolvimento humano; por isso é um elemento central na construção da subjetividade e deve ser considerado nos estudos sobre a construção da moral (Branco, 2006).

No que se refere às noções de sociogênese, para algumas perspectivas a relação sujeito-cultura é um processo unidirecional, no qual o indivíduo seria um receptor passivo de conteúdos transmitidos culturalmente. Tal relação se expressaria a partir de uma "aprendizagem harmoniosa", cujos conteúdos seriam supostamente compreendidos com exatidão; qualquer alteração é vista como distúrbio ou algum problema a ser solucionado (Martins & Branco, 2001; Valsiner, 2014). Ou seja, "o mundo social e o indivíduo devem compor um todo harmonioso em que as informações necessárias ao desenvolvimento do indivíduo são aprendidas sem

importantes alterações, e irão configurar a adaptação deste às normas que organizam a sociedade" (Martins & Branco, 2001, p. 171).

Em uma vertente diametralmente oposta, compreendemos que a transmissão ocorre de forma bidirecional, a qual todos os participantes envolvidos transformam as mensagens culturais de forma ativa (Martins & Branco, 2001; Valsiner, 2014). Assim sendo, "emissor e receptor organizam e reorganizam ativamente a informação cultural de forma que a cultura se encontra continuamente em transformação mediante a ação de todos os participantes da experiência social" (Martins & Branco, 2001, p. 171).

Dito isso, é importante estarmos atentos, ao analisarmos o processo de socialização implicado nas práticas socioeducativas, na forma como os conteúdos são compartilhados neste contexto institucional. Quer dizer, se tais práticas se orientam pela perspectiva de que os conteúdos são transmitidos de forma unidirecional pelo adulto, e recebidas de forma passiva pela adolescente, já que isso pode dificultar o desenvolvimento das ações institucionais e, especialmente, a autonomia da adolescente no processo de aprendizagem dos conteúdos compartilhados.

Essa noção de transmissão cultural bidirecional também conduz à definição do processo de internalização/externalização, conceito chave na obra de Vygotsky. Isto é, conteúdos da esfera interpessoal apresentados a um determinado indivíduo - seja por outro indivíduo, instituição ou instrumentos culturais - inserem-se no campo intrapsicológico e, conseqüentemente, são reconstruídos na subjetividade; tal operação, inclusive, é responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, porquanto o desenvolvimento só ocorre a partir da relação dialética entre o indivíduo com o social. Esse processo de internalização é comumente mediado pelo uso de signos, como também é orientado por aspectos motivacionais e afetivos responsáveis por dar um significado singular para o conteúdo internalizado dentro de

um campo de possibilidades (Martins & Branco, 2001; Nunes, 2009; Souza, 2011; Valsiner, 2014).

Tendo em vista que através da cultura coletiva os sujeitos compartilham significados, inclusive as regras e as normas sociais, podemos afirmar que embora não determine, ela fomenta condutas sociais específicas que serão internalizadas pelos sujeitos de forma singular, conduzindo o comportamento, bem como o desenvolvimento e a adaptação do sujeito ao meio (Moreira & Branco, 2012). De forma inversa, enquanto o indivíduo constrói ativamente a sua cultura pessoal, externaliza seus valores, crenças, hábitos, informações e, ao agir sobre o mundo, introduz novos elementos, constituindo, assim, a cultura coletiva (Martins & Branco, 2001). Ou melhor, ao participar ativamente da construção da cultura coletiva, diferentes significações emergem e podem modificar tanto a cultura coletiva, como também o curso do desenvolvimento do sujeito através da cultura pessoal (Moreira & Branco, 2012).

A partir da internalização ativa dos conteúdos compartilhados no contexto histórico-cultural, as funções psíquicas superiores sofrem transformações qualitativas; esse processo não deve ser compreendido de forma separada das experiências emocionais, já que são essenciais para definir a influência de uma determinada situação. Isto é, a internalização é orientada por fatores motivacionais e também afetivos, que tem o papel de filtrar os conteúdos, já que estão associados aos significados que serão interiorizados pelos indivíduos de forma particular, através da sua cultura pessoal (Nunes, 2009).

A despeito das críticas à conceituação da internalização na obra de Vygotsky apontadas por González Rey (2012a), cumpre ressaltar que nesta pesquisa esse fenômeno não se restringe às influências dos eventos externos, já que não se pode rejeitar a capacidade psíquica em produzir significados a partir de tais eventos; ou seja, a internalização não representa um movimento linear de introjeção da informação, sem, contudo, considerar a capacidade reflexiva

e o protagonismo do sujeito na construção dos significados que serão incorporados à subjetividade, até porque, se assim fosse, se incorreria em erro do determinismo social.

Por isso, conforme entendimento deste estudo, a internalização/externalização é considerada como um processo recíproco, dinâmico e sincronizado, indispensável na caracterização do ser humano e na distinção entre os outros animais. Nem a internalização, muito menos a externalização, sobrepõem-se uma à outra; tais processos não devem ser entendidos como dicotômicos – interno-externo - e por isso, separados; tampouco isolados, mas únicos, pois ocorrem de forma simultânea (Souza, 2011).

Considerando a importância das práticas culturais para o desenvolvimento moral, é necessária uma análise dos conteúdos envolvidos na interação social, no intuito de verificar os significados construídos no contexto institucional da socioeducação; ou melhor, a partir de quais conteúdos compartilhados na socialização as adolescentes constroem suas noções de certo/errado, bem como se são condizentes com os princípios e diretrizes elencados no ECA e no SINASE. Isso posto, o olhar da Psicologia poderá contribuir de forma substancial na promoção de práticas institucionais que possibilitem a transformação social, na perspectiva de construir uma sociedade justa e igualitária.

### **3.3.2 A socioeducação como uma política de educação moral**

Vygotsky iniciou os estudos sobre o comportamento moral no livro intitulado "Psicologia Pedagógica", produzido entre os anos 1921 até o início de 1923; esse livro foi escrito para fins didáticos, com base em suas experiências como docente em Gomel, na Rússia, onde inaugurou seus estudos sobre educação. Isso culminou com o período em que a psicologia enfrentava uma crise, cujas repercussões também ressoavam na pedagogia; tal crise foi concomitante à urgência em elaborar um plano para instituir um sistema de educação pública -

sobretudo por conta do desafio em erradicar o analfabetismo – política consoante com o projeto de implantação de uma sociedade socialista logo após a revolução soviética. Esse momento também coincidiu com a emergência dos estudos sobre os reflexos condicionados que vigoraram na época, base para a nova Psicologia, segundo avaliação do próprio Vygotsky (Souza, 2013; Toassa, 2013).

Por essas razões, em "Psicologia pedagógica" Vygotsky abordou temáticas de suma relevância que tangenciam a questão da educação. Para esta pesquisa é fundamental concentrar atenção especial ao capítulo que ele desenvolveu acerca do comportamento moral, sobretudo a partir do destaque dado à educação moral, tendo em vista que entendemos que a socioeducação fundamentada no paradigma da proteção integral é uma política de educação moral, especialmente no que tange ao processo de responsabilização.

Vygotsky (2010) inicia o capítulo "O comportamento moral" a partir do realce das dimensões sócio-histórico-culturais da moral, visto que varia consoante a época, a cultura e, sobretudo, a classe social; em função disso, a análise do contexto é fundamental para entender o seu desenvolvimento, pois "em cada meio social modificam-se os conceitos e definições, e o que em uma época e em um lugar se considerava mal em outro lugar podia considerar-se o maior dos méritos" (p. 295).

Conforme observou Souza (2011), neste capítulo Vygotsky não se ateu a conceituação da moral, embora tenha dado brechas para a sua definição. A moral, portanto, pode ser compreendida como um comportamento social estabelecido hegemonicamente pelos interesses das classes dominantes, distinta da moral constituída pelas demais classes sociais. Quer dizer, "é por isso que sempre existiram a moral do senhor e a moral dos escravos" (Vygotsky, 2010, p. 296). Assim, tanto as escolas, as famílias e demais instituições tem papel central no compartilhamento dos valores morais, que ocorrem por meio das relações sociais estabelecidas

nesses contextos, o que inclui as práticas institucionais que envolvem o processo de socioeducação.

Como exemplo, Vygotsky (2010) ressaltou que cada escola irá reproduzir a moral compatível com a classe social a qual é orientada; por isso foi enfático ao criticar a política de educação moral das escolas de classe média francesas, pois, seguindo a lógica moral burguesa, introduziu um manual cujo objetivo era ensinar aos alunos a fazerem economia por meio das cadernetas de poupança. Desse modo, ele completou:

esses ideais de classe são próprios de todos os demais sistemas de educação. Assim acontecia na nossa escola secundária, que se baseava em princípios autoritários, considerava a obediência um ideal para o aluno e os objetivos comuns da educação moral consistiam em educar o pequeno-burguês fiel ou o burocrata cumpridor (Vygotsky, 2010, p. 296).

Dito isso é importante compreendermos a política de educação moral que orienta a socioeducação, no sentido de verificar não só se as práticas institucionais são operacionalizadas consoantes os marcos regulatórios que as fundamentam, mas quais princípios morais são reproduzidos nestes espaços, bem como se as práticas institucionais promovem a perpetuação das relações de dominação, com o ajustamento à uma ordem moral dominante.

No que pese os fundamentos da educação moral, Vygotsky (2010) chamou a atenção para a relação de independência relativa entre o comportamento moral e a consciência; ou seja, "qualquer um sabe que uma coisa é saber como deve agir e outra agir corretamente. Pode-se compreender perfeitamente que o alcoolismo é prejudicial e ainda assim não ter forças para fugir à embriaguez" (p. 303).

Embora a consciência exerça influência na conduta moral, tal relação não é de dependência, porquanto não é suficiente para garantir o comportamento correto, pois outras motivações mais relevantes para o indivíduo podem emergir no momento da ação e suplantá-la (Vygotsky, 2010). Dito de outra maneira, "para ele, a consciência produz formas prévias de organização do comportamento e, portanto, a consciência moral desempenha um papel



importante, ainda que não seja decisivo, para determinar uma ação do tipo moral" (Souza, 2011, p. 46).

Apesar de não ter se aprofundado na dimensão motivacional imbricada no comportamento moral ao discutir sua relação com a consciência moral, Vygotsky deixou brechas para se pensar a sua relevância. Assim, do mesmo modo que a motivação tem papel fundamental no processo de internalização/externalização, também é importante ressaltar sua significância para o comportamento moral, já que se considera o protagonismo dos indivíduos, bem como os aspectos afetivos e subjetivos na construção e compartilhamento dos significados, questões que devem ser consideradas na política socioeducativa.

Desse modo, primeiramente é importante destacar o caráter dinâmico da moral, haja vista ser reconstruída constantemente a partir das motivações pessoais. Em razão do caráter dialético de co-construção entre cultura e subjetividade, por meio do processo de significação, motivações específicas – unidade afeto-cognitiva – são constituídas nas interações sociais e têm papel relevante na construção de crenças e valores também específicos, pois passam a orientar, de forma dinâmica, os indivíduos em outros contextos e práticas sociais (Branco, 2006). Ou seja:

a ação moral está, pois, relacionada com a motivação pessoal para o exercício da moralidade, e é contextualizada e transversalizada por uma cultura, onde os princípios, ideias e julgamentos são formados. A partir do contínuo processo de construção e desenvolvimento moral, os conceitos saem do nível do discurso para a ação, transformando as pessoas em cidadãos comprometidos, ou não, consigo mesmos e com a coletividade (Moreira & Branco, 2012, p. 165).

Desse modo, Moreira e Branco (2012) ressaltaram a importância do coletivo, e não apenas os aspectos individuais, para se agir moralmente; se por um lado a ética está relacionada às normas coletivas, a moralidade tem a ver com princípios pessoais; ambas estão entrelaçadas e, no caso da primeira, alguns princípios seriam universais.

No que tange à motivação, pode-se defini-la como sistema de orientação para crenças, valores e metas que conduzem a conduta dos indivíduos. Ela organiza-se de forma dinâmica e

hierarquizada e agrega o afeto e a cognição; também se constrói ao mesmo tempo em que constitui as práticas sociais - através de uma relação de reciprocidade -, mantendo ou recriando novas práticas conectadas com as crenças, valores e metas dos indivíduos, e assim sucessivamente. Os valores, então, são construídos a partir de orientações para crenças; a despeito da sua dinamicidade, por serem imbuídos de afeto e emoção, são mais resistentes às mudanças em razão do seu núcleo afetivo, cujo papel é imprescindível na construção subjetiva (Branco, 2006).

Segundo Moreira e Branco (2012), os valores sociais se desenvolvem a partir da socialização e varia conforme o processo de construção de cada indivíduo, através da sua imersão na cultura. Tendo em vista que a convivência social requer a adoção de normas de convivência, não é possível falar de uma moralidade homogênea e única, pois cada grupo adota valores morais específicos.

Nessa direção, González Rey (1995) argumentou que os valores não se resumem às condutas; ou seja, não determinam o comportamento, pois representam conteúdos que são configurados na personalidade, podendo tanto conscientizar como também estimular a expressão intencional diante de uma dada situação. Isto é, em cada circunstância os valores são reconstruídos; além disso, uma mesma situação terá sentidos distintos para indivíduos diferentes, razão pela qual não é possível esperar respostas universais e imediatas.

Ainda sobre a dimensão motivacional, González Rey (1999, 2003) diferenciou os motivos das necessidades. No que se refere à essa última, foi definida como estado afetivo que surge a partir da integração de emoções nas ações desempenhada pelo sujeito ou nas práticas sociais. Já os motivos constituem-se como sistemas de necessidades que foram configurados de forma mais estável na subjetividade, que passam a orientar a personalidade.

Os motivos, portanto, são formações psíquicas capazes de gerar sentidos durante a ação do sujeito, todavia não determinam o comportamento, tendo em vista que ao longo da ação

sentidos novos podem emergir; ou seja: "as atividades não têm por detrás motivos específicos universais que atuam como causa, os próprios motivos se organizam de forma única no contexto de uma atividade, fazendo parte de um processo de produção de sentido que tem caráter plurimotivado" (Gonzalez Rey, 2003, p. 247).

No que tange a motivação e a sua relação com a dimensão afetividade e a educação moral, é importante destacar que se a educação ocorre através da socialização, a educação moral deve estar presente em todas as esferas da vida, especialmente na família e na escola – o que inclui a socioeducação-, já que se constituem como espaços frutíferos para a construção de relações de confiança e profundas, as quais contribui para que a informação compartilhada tenha significação motivacional; caso contrário, tal informação adquire caráter formal e não é comumente percebido pelo indivíduo como algo realmente necessário (Gonzalez Rey, 1995).

Dito de outra forma, os esforços em produzir condutas fora de uma relação de afeto positivo não só pode dificultar o desenvolvimento da personalidade, mas também proporcionar efeitos totalmente inversos. Por isso a educação moral deve ocorrer de forma relacional e processual; dar-se, então, por intermédio da comunicação, cujos indivíduos com vínculos afetivos estreitos exercem maior influência. Contudo é importante ressaltar que tal influência não é linear e direta, mas sim resultado de um processo individual, em que o sujeito internaliza o sentido da informação por meio da reflexão (González Rey, 1995).

A educação moral, então, não é um processo que produz de forma imediata uma determinada conduta, visto que "entre as configurações subjetivas da personalidade e da conduta do sujeito, existe uma relação complexa, indireta e mediata [...]" (González Rey, 1995, p. 96). Desse modo, o sentido de uma determinada informação compartilhada por um interlocutor não está associada ao seu significado explícito, mas sim ao que representa para o indivíduo, ou seja, o que é ou não relevante para ele. Por isso é importante destacar que através

de uma relação positiva é possível modificar o sentido de uma determinada informação para o indivíduo, tornando-a, portanto, relevante para ele.

Essa questão é fundamental se considerarmos, por exemplo, o âmbito escolar, como é o caso do contexto das medidas socioeducativas. O estabelecimento de uma relação de confiança entre o professor e o aluno é indispensável para o processo educativo, pois é capaz não só de ampliar o campo de interesse do aluno, mas também alterar o sentido atribuído a um dado objeto. Em outras palavras, um aluno que não tinha interesse sobre uma determinada matéria, ao estabelecer vínculo positivo com o professor, poderá passar a gostar da disciplina e, por conseguinte, melhorar o seu desempenho escolar (González Rey, 1995).

Além do vínculo positivo entre o professor e o aluno, também é relevante chamar a atenção para a importância do clima ou atmosfera institucional. O clima escolar se traduz em linguagem não verbal acerca da instituição, experienciado pelo aluno através de mensagens, isto é: disciplina, ordem, respeito, pontualidade e etc, questão que aponta para a relevância de estudos que transcendam a linguagem verbal, direcionados às práticas institucionais, o que inclui a compreensão sobre a atmosfera institucional. De acordo com González Rey (1995, p. 99, tradução nossa),

sem dúvida a atmosfera institucional é portadora de sentidos que podem chegar a ter um profundo valor na representação que o aluno forma sobre a escola, assim como na significação dos distintos aspectos da vida escolar para o desenvolvimento da personalidade. Por outro lado, um ambiente desestruturado, fora do controle e pouco agradável, não só afeta os alunos, como também o próprio professor, que pode chegar a se sentir incapaz de atuar sobre o que lhe rodeia, com a consequente perda de motivação e de autoridade que isso implica.

As relações estabelecidas com cada professor, portanto, bem como as matérias por eles abordadas, possibilita o desenvolvimento geral da criança, produzindo novos recursos que poderão ser utilizados pelo aluno em outras relações interpessoais ou demais matérias. Desse modo, o processo educativo envolve a ação intencional do professor em educar de forma mais rica possível. Os diálogos estabelecidos na relação professor-aluno possibilitam a construção de relações de confiança, que conduz a criança ou o adolescente a refletir sobre os conteúdos,

bem como sobre si mesmo; por isso não devem ocorrer de forma esporádica, sendo essencial ao processo educativo (González Rey, 1995).

Segundo González Rey (1995), toda educação é moral; todavia, a existência da concepção de educação moral demonstra a tendência à fragmentação predominante na educação da personalidade. Nas palavras do autor:

porém, apesar da força racional deste argumento, na prática profissional educativa, e na própria ideologia dominante na esfera educativa, não se expressa uma intencionalidade explícita em relação a moral, o que obriga a concebê-la como algo específico, independente do que ocorre no processo educativo geral (González Rey, 1995, p. 100, tradução nossa).

No entanto, a moral é uma construção social, histórica e cultural, cujos conteúdos são fundamentais para o desenvolvimento dos valores que orientam as práticas sociais e, sobretudo, as relações interpessoais, na perspectiva de fundar uma sociedade justa e socialmente construtiva. Por isso ela está presente em todas as relações humanas (Moreira & Branco, 2012; González Rey, 1995), o que coloca em questão a fragmentação da educação moral dos processos educativos como um todo (González Rey, 1995).

Vygotsky (2010) também se opôs categoricamente à educação moral, pois além de não promover a articulação entre a moral e o comportamento, também pode resultar em efeitos nocivos ao provocar tensões entre o ato e a moral. Em outros termos,

não deixa a menor dúvida o fato de que a luta da velha pedagogia com certos vícios infantis de natureza sexual não só deixou de levar a resultados úteis como, ao contrário, acabou exercendo uma influência indiscutivelmente prejudicial porque criou na alma da criança sentimentos complexos e angustiantes. A criança que se sentia incapaz de resolver suas próprias inclinações, que não sabia o que opor a elas, angustiava-se com a consciência da sua culpa, do medo da vergonha, e daí resultava que coisas que em si não eram lá esses horrores sob a influência de uma educação irracional se transformavam em uma grave comoção psíquico-nervosa (p. 305).

Por conta disso, Vygotsky (2010) defendeu que a moral, além de perpassar os processos educativos, também deve ser dissipada imperceptivelmente nos comportamentos mediados socialmente, uma vez que os indivíduos não precisam ter consciência de que estão sendo educados a agir de forma congruente.

Mais uma questão prejudicial apontada por Vygotsky (2010) acerca da educação moral refere-se à ressalva dos efeitos nocivos do comportamento incorreto, que devem ser observados nas práticas socioeducativas, sobretudo face ao caráter responsabilizante. A orientação moral, portanto, não deve decorrer do temor ao castigo, muito menos por meio do amedrontamento ou ameaça, mas sim através da ênfase dos aspectos positivos em agir corretamente. Ao invés de ressaltar as consequências maléficas do comportamento, é necessário partir das repercussões positivas do ato moral, uma vez que agir de determinada forma por medo de ser punido não é sinônimo de agir moralmente.

Com relação às consequências danosas desse modelo intimidador e policialesco de educação moral, Vygotsky (2010) elencou três aspectos negativos, a saber: primeiramente, embora tal pedagogia amedronte alguns, outros não se sentirão atemorizados e, mesmo diante da possibilidade do castigo, irão violar as regras e, sobretudo, demonstrar força e orgulho por não se comportar moralmente, sendo assim péssimo exemplo para os demais. Outro problema que se evidencia é a recompensa ou mérito por se agir corretamente, ao tempo que também se rejeita os comportamentos incorretos, o que acaba produzindo uma noção errônea da moral. E, por fim, a ênfase dos aspectos negativos do comportamento incorreto e a sua minuciosa descrição acaba seduzindo o indivíduo a cometer o ato, como uma isca para experimentar o fruto proibido.

Tal crítica à educação moral transcende à política socioeducativa, tópico central desta pesquisa. Inicialmente é preciso considerar quão o comportamento incorreto tem sido carimbado como patológico, associado a um traço psíquico anormal, deficiência congênita ou falha orgânica, questão que favoreceu a categorização e diferenciação entre os indivíduos supostamente morais dos amorais, pautadas em critérios raciais, de gênero, de classe e de idade. Sobre esse ponto Vygotsky (2010) foi enfático ao ressaltar que não há associação entre a moral com fatores biológicos, pois o comportamento moral, além de ser uma construção social cujas

variações saltam aos olhos ao analisar contextos sociais, culturais e períodos históricos distintos, é condicionado através das relações sociais de acordo com as especificidades do meio. Dessa maneira, caso o adolescente cometa ato infracional, não é possível falar em déficit congênito; todavia, há que se ponderar não somente a existência de conflitos entre ele e o contexto social, mas, sobretudo, uma falha dos processos adaptativos ao meio ou educação deficiente.

Considerando as contradições e desarmonias às quais marcam o funcionamento social, especialmente com a superacumulação de riquezas e o consequente sistema de privilégios inerentes ao funcionamento do capitalismo, não surpreende que alguns indivíduos acabem se comportando de modo incorreto; com a hegemonização da moral burguesa através do Direito, indivíduos que não se inscrevem nessa lógica podem buscar no comportamento incorreto maneira de se insurgir contra a ordem dominante e se opor a tais padrões; por isso não é viável associar o cometimento da infração com baixo grau de desenvolvimento humano, anormalidades psíquicas ou incapacidade para o convívio social, inclusive porque tal indivíduo não deixa de se comportar de maneira congruente com outra moral, embora distinta da hegemônica, própria do contexto infracional que também constitui seus próprios códigos de conduta (Vygotsky, 2010).

Em razão da sua própria natureza histórica, social e cultural, é preciso ressaltar que o que é considerado justo ou não é relativo; por esse motivo a moral é capaz de gerar uma multiplicidade de significados. Isso coloca em questão, por exemplo, a universalização da educação moral baseada em valores gerais e absolutos capazes de definir o justo, sem considerar, por conseguinte, seus determinantes sociais. Ou seja, "[...] o problema dos efeitos da educação passa pelo sentido que adquirem os valores morais para o indivíduo e a maneira pela qual são intencionalmente assumidos e desenvolvidos por ele" (González Rey, 1995, p.

100, tradução nossa). Assim sendo, a Psicologia tem papel preponderante no estudo da moral, ao considerá-la agregadora de significados diversos e seus desdobramentos na subjetividade.

Todavia, é relevante destacar que isso não inviabiliza a definição de uma gama de valores considerados como mais justos, a exemplo da igualdade e o respeito entre os homens; tais princípios fundamentam os demais valores, que se expressam de forma particular em cada indivíduo, a partir de suas necessidades concretas. Ou seja,

por exemplo, a ação de roubar não é um comportamento moral, mas pode perder seu sentido de imoralidade para um homem concreto quando descobre em determinados grupos ou setores sociais formas "legais" de se apropriar ilicitamente do que não lhe pertence, e que não são conceituados como roubo. Ante esta construção cosmovisiva e sob a influência de uma forte necessidade humana – como ter um filho doente, cujo tratamento não dispõe de dinheiro –, um homem pode chegar a roubar, sem que este ato tenha um sentido imoral para ele (González Rey, 1995, p. 101, tradução nossa).

Desse modo, ao contrário do que prega a tradição positivista, o conteúdo das normas e valores não são estáticos, capazes de determinar um sentido absoluto sem que adquira um sentido particular para o indivíduo (González Rey, 1995).

A propósito, se a amoralidade nada tem a ver com deformidades congênicas, mas sim com falências na educação, como resolver tal questão? Sobre essa indagação Vygotsky (2010) foi incisivo ao rejeitar qualquer educação especial ou punição, pois afora os problemas mencionados anteriormente, esse modelo fracassou justamente ao forjar uma noção totalmente patologizante sobre o comportamento incorreto. Isso coloca em questão a política socioeducativa, não só no que se refere a sua articulação com o castigo, mas sobretudo quanto a perpetuação do racismo científico, que vem forjando no adolescente pobre e negro um tipo biológico criminoso e antissocial.

Dito isso, também há que se considerar a problemática substituição das escolas por prisões e suas implicações na qualidade da educação, mormente porque a falha moral é, sobretudo, um lapso da educação que não será resolvido com a troca por um modelo mais deficiente. Some-se a isso que tal modelo pautado no castigo somente cumpre a função de incapacitar o indivíduo ao torná-lo dócil, subjugado e obediente; o castigo pode, inclusive,



conduzir o indivíduo a camuflar o ato incorreto em razão do receio de ser punido, além de também comprometer a relação entre educador e educando no que se refere ao afeto, respeito e confiança (Vygotsky, 2010).

Todavia, Vygotsky (2010) defendeu uma maior atenção e intervenção educativa do meio social; ou melhor, ao contrário da política de encarceramento em massa que provoca o banimento social, somente a educação social se constitui efetivamente como estratégia pedagógica, com a inserção do indivíduo em um meio que possibilite maneiras distintas de adaptação aos quais estava anteriormente imerso. Em outros termos,

ali, a medida natural é a exclusão do meio social. Aqui, ao contrário, a regra é uma inserção mais estreita, o contato social. Ali, é ínfima a preocupação com a personalidade do próprio infrator, e tudo se volta para neutralizá-lo e proteger o meio contra sua influência. Aqui, a preocupação deve estar voltada para conservar e transformar a personalidade da criança e, conseqüentemente, torná-la objeto da mais intensa reeducação (p. 311).

É fundamental a troca do sistema autoritário de educação moral por um novo modelo que favoreça a coordenação social do comportamento em sintonia com o meio (Vygostky, 2010). Diante disso, como operacionalizar uma política socioeducativa de internação, tendo em vista a inerente privação do convívio social?

A escola, portanto, deve proporcionar uma organização do seu meio social a partir da promoção de vínculos sociais capazes de conectar e sintonizar os indivíduos e, conseqüentemente, intensificar os valores morais; dessa maneira tal organização também irá conduzir os adolescentes a compreenderem com plenitude a satisfação em agir corretamente, bem como abdicar de um determinado comportamento desarmônico em relação aos interesses do grupo, justamente em prol do meio social (Vygotsky, 2010).

A educação moral, portanto, não pode ser balizada a partir da transmissão de conteúdos fixos; tais conteúdos devem ser construídos conjuntamente com os alunos para que sejam portadores de sentido para eles. Assim, um atributo da educação moral importante de ser destacado é a qualidade humana estabelecida na relação educador-educando. Ou seja, "sem

amor pelo humano, pela vida, é impossível assimilar valores que realmente tenham um sentido moral para o sujeito" (González Rey, 1995, p. 102, tradução nossa).

Os valores são constituídos a partir da comunicação, nas relações interpessoais, em que a qualidade do afeto, compreendida nos processos emocionais e reflexivos, é indispensável. Sobre esse ponto, González Rey (1995) criticou as teorias cognitivas por elas reduzirem a concepção da moral às experiências pessoais, deixando de lado o sentido social imbricado na sua constituição; ou seja, através da comunicação o indivíduo envolve-se com o outro não apenas no âmbito pessoal, mas também social.

Desse modo, o pesquisador defendeu que as sociedades mais justas e morais, além de serem estruturadas a partir da equidade econômica e de direitos, estimulam a comunicação positiva entre os diversos segmentos sociais (González Rey, 1995). É necessário, portanto, integrar o sujeito à sociedade e constituir uma consciência comunitária que não sucumba às satisfações individuais, processo que se dá através da comunicação (González Rey, 1995; Vygotsky, 2010).

Por isso o dilema da educação não se limita à própria educação, mas transcende para o sistema social, haja vista ser quimérica a resolução das deficiências da educação em uma sociedade completamente contraditória, visto que, independentemente da qualidade do projeto pedagógico, o seu sucesso depende da harmonia do meio social (Vygotsky, 2010).

Isso posto, os desafios para implantação de uma política de educação moral não se restringem apenas à instauração de um novo modelo de socioeducação capaz de promover a educação social, mas também engloba as desarmonias sociais que marcam a realidade brasileira. Para além de alguns aspectos nocivos pontuados por Vygotsky na crítica sobre a educação moral, também observadas na medida socioeducativa de internação, independentemente do reconhecimento do salto qualitativo do projeto há pouco reformulado na perspectiva de garantir a proteção integral, também há que se considerar as históricas

contradições que perpetuam os privilégios e as discrepâncias sociais acirradas pela lógica do capitalismo em uma sociedade altamente racista, classista, machista e adultocêntrica como a brasileira.

Em outros termos, é necessário avaliar como as questões de ordem macrossocial estão articuladas na nova política de educação moral. Ou seja, se a socioeducação fomenta não só a promoção de direitos daqueles grupos historicamente marginalizados face as dinâmicas de superexploração do capitalismo, mas também um novo significado sobre as práticas de desumanização, forma atualizada do racismo científico, que vem selecionando tais grupos como tipos criminosos, óbice para a concretização de uma sociedade democrática. Por conta disso é importante não perder de vista esse pormenor na análise crítica do modelo vigente de socioeducação entre muros e grades.

## **4 OBJETIVOS DO ESTUDO**

Tendo em vista a escassez de estudos que articulam a dimensão ontogenética com a microgenética, associadas à dimensão macrossocial (Branco, 2006; Martins & Branco, 2001), envolvidas na consolidação do novo modelo de socioeducação, inaugurado pelos marcos regulatórios, apresentamos, neste capítulo, os objetivos que nortearam a execução deste estudo.

### **4.1 Objetivo geral**

Compreender as significações construídas por adolescentes privadas de liberdade e por profissionais que atuam em unidade de medida socioeducativa sobre a socioeducação em contexto feminino de internação.

### **4.2 Objetivos específicos**

Analisar as significações construídas por adolescentes e por profissionais, sobre as medidas socioeducativas, de modo a envolver:

- a) A internação, a proteção integral e a responsabilização;
- b) Os motivos para a prática de atos infracionais e para a reincidência;
- c) A trajetória institucional das adolescentes;
- d) As práticas profissionais direcionadas à proteção integral, responsabilização e reinserção social.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

### 5.1 Delineamento metodológico a partir da epistemologia qualitativa

Tomando como fundamento a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, a definição do método nesta investigação parte do princípio de que o indivíduo se constitui a partir da interação com o social ao longo de toda a sua trajetória de vida. Embora Vygotsky não tenha desenvolvido um método unificado de análise, especialmente em relação aos sentidos e significados, ele lançou as bases epistemológicas que possibilitou a compreensão da realidade alicerçada na relação dialética entre o homem e o mundo (González Rey, 2012b; Mesquita, 2014).

Na perspectiva de alcançar os objetivos aqui propostos, optou-se pelo uso da abordagem qualitativa, uma vez que possibilita compreender o fenômeno alicerçado à sua historicidade, sem desprezar os movimentos dialéticos de co-construção entre a subjetividade e o contexto sociocultural (Fraser & Gondim, 2004; González Rey, 2005, 2012b; Günther, 2006; Padovani, 2013; Silva, 2009).

Devido ao seu caráter polissêmico, é necessário definir a pesquisa qualitativa, sobretudo frente às exigências do positivismo ainda hegemônico nas ciências sociais e humanas. À vista disso, até então impera o domínio dos modelos quantificáveis, susceptíveis à validação e verificação com o auxílio da estatística. Se por um lado, a eclosão de pesquisas qualitativas, percebida a olhos nus, caminha para a superação do positivismo, por outro também ainda se observa a persistência da aplicação da epistemologia quantitativa nas investigações qualitativas (Becker, 1996; González Rey, 2001, 2005, 2012b). Considerando que nem pela via instrumental ou tipo de dados é possível metodologicamente diferenciar o qualitativo do quantitativo, aqui se empreendeu esforços no sentido de demarcar as distinções a partir da construção do

conhecimento, fundamentado na *Epistemologia Qualitativa*, conforme explicitada por González Rey (González Rey, 2005, 2012b).

Se na epistemologia quantitativa ou nomotética o conhecimento é uma apropriação linear da realidade, a partir do controle de variáveis e distanciamento entre o pesquisador e o objeto, na qualitativa é definida como uma construção humana; por conta disso, é concebido como um processo construtivo e interpretativo, de propriedade teórica, pois permite criar novas zonas de sentidos através da constituição de modelos que possibilitam a compreensão da realidade (Fraser & Gondim, 2004; González Rey, 2005, 2012b). Além disso, o empírico também é parte constitutiva do processo de produção teórica, visto que ambos se relacionam dialeticamente (González Rey, 2005, 2012b).

Ao considerar o conhecimento como um processo construtivo e interpretativo, também se legitimou a singularidade da produção científica, entendida não aprioristicamente, pois se caracteriza como processo de construção intelectual. Ou seja,

o valor do singular está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular se dá através do modelo teórico que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa. A informação ou as ideias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa (González Rey, 2012b, p. 11).

A pesquisa qualitativa também se caracteriza como um processo dialógico, pois é construída através da relação entre o pesquisador e o participante, ambos atores na produção do conhecimento. Através da comunicação, portanto, é possível ao pesquisado expressar a realidade concreta, o que possibilita, por meio de procedimentos interpretativos, compreender as condições sociais a partir da aproximação com os significados construídos ao longo de toda a investigação (Creswell, 2010; Padovani, 2013).

Diante disso, o emprego desta abordagem metodológica, fundamentada na Epistemologia Qualitativa, adequa-se a este estudo, uma vez que possibilitará a compreensão das condições concretas vivenciadas pelos participantes desta pesquisa, através da construção

de significados; assim, é possível conhecer uma dada realidade humana, sem descartar as complexas e irregulares dimensões sócio-histórico-culturais (Creswell, 2010; González Rey, 2005; Padovani, 2013).

## **5.2 O contexto da pesquisa**

Em conformidade com o ECA (Brasil, 1990), as medidas socioeducativas de internação ocorrem em unidades fechadas, sem perder de vista os princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição especial de pessoa em desenvolvimento. Segundo o último levantamento realizado pelo MDH (2018), em 2016 existiam 477 unidades de restrição e privação de liberdade no Brasil, cujo atendimento englobava a internação, a internação provisória, a semiliberdade, a internação sanção e o atendimento inicial; entre essas unidades, 23 eram voltadas ao atendimento de ambos os sexos e 35 exclusivamente femininas. Grande parte das instituições concentrava-se no sudeste, com 45,7% das unidades, seguido da região nordeste, 20,1%.

Na Bahia, a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC) - órgão ligado à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS) do governo do Estado - tem como objetivo promover a gestão da política de atendimento socioeducativo de medidas de restrição e privação de liberdade. Desse modo, atende adolescentes com idades entre 12 a 21 anos incompletos, com base no novo modelo de socioeducação inaugurado pelo ECA e sedimentado pelo SINASE. A medida socioeducativa de internação é executada na CASE, unidade que também acolhe adolescentes que aguardam decisão judicial na modalidade de internação provisória. Atualmente existem seis unidades de internação no Estado, dentre elas, uma voltada ao atendimento feminino, local onde foi realizada esta pesquisa.

Até 2014 as adolescentes cumpriam medida socioeducativa de internação na CASE-Salvador, unidade que à época se caracterizava pelo acolhimento misto. Em maio do ano supracitado a CASE-Feminina foi inaugurada no bairro Tancredo Neves, localizado em Salvador, única no Estado para acolhimento específico das meninas para cumprimento de medida de internação ou internação provisória. Este local, anteriormente, era uma escola que foi adaptada para acolher 35 adolescentes, com idades entre 12 a 21 anos, na modalidade de internação e internação provisória.

A equipe técnica responsável pelo acompanhamento das adolescentes é composta por uma coordenadora técnica, duas assistentes sociais, duas psicólogas e uma assistente jurídica, que se dividem por turnos – uma psicóloga e uma assistente social realizam atendimentos pela manhã, e a outra psicóloga e assistente social pela tarde; a assistente jurídica está presente na unidade em um dos turnos. Também integra à equipe o setor pedagógico, composto por uma coordenadora e dois educadores de medidas, que também se revezam em turnos. E, ainda, compõem à equipe os instrutores das oficinas pedagógicas e profissionalizantes, além dos socioeducadores responsáveis pela segurança da unidade subordinados a um coordenador. Durante o período da realização da pesquisa existiam 11 oficinas, todavia oito estavam em funcionamento.

Na unidade estão instaladas duas escolas: uma municipal e outra estadual, que ofertavam o Ensino Fundamental 1, e o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, respectivamente. Também agregava à instituição um núcleo da Defensoria Pública para realização dos atendimentos jurídicos e uma enfermaria para atendimento à saúde das adolescentes. Ressaltamos que na unidade não existe berçário, contudo, quando acolhe adolescentes grávidas ou em período puerperal, os leitos são adaptados com berço.

No que concerne ao contato das adolescentes com a família, as meninas oriundas da capital podem receber visitas duas vezes na semana, isto é, às quartas-feiras e aos domingos; já



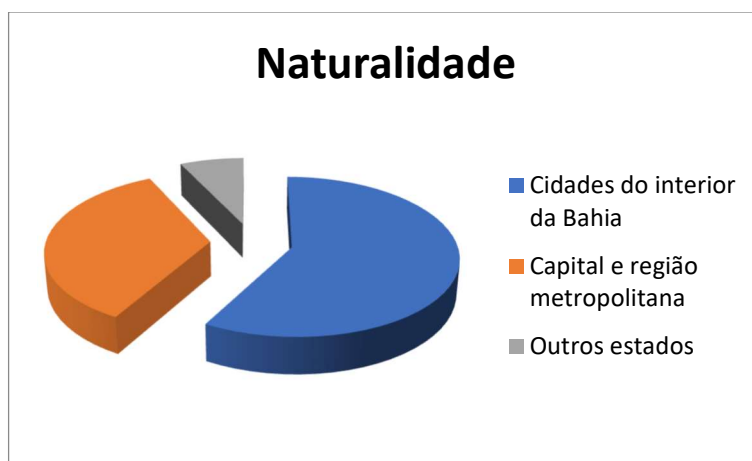
as socioeducandas procedentes das cidades do interior realizavam contato telefônico uma vez por semana, com duração de 10 minutos, e eram autorizadas a receber os familiares qualquer dia da semana.

Quanto as adolescentes acolhidas na CASE-Feminina, no momento da realização desta pesquisa, a unidade estava atendendo uma média de 26 socioeducandas, quantitativo superior quando da inauguração da instituição, já que na época abrigava no máximo 20 adolescentes; isso aponta para o aumento no número de internações de meninas em números absolutos. Dentre as 26 socioeducandas, 25 estavam cumprindo medida de internação e uma aguardava decisão judicial em internação provisória.

Ao observar os dados gerais dos adolescentes em medida socioeducativa de restrição ou privação de liberdade no Brasil, 4% são do sexo feminino (MDH, 2018), proporção que tem permanecido estável desde o primeiro Mapeamento Nacional, realizado em 2002, que indicava um percentual de 6% de meninas em privação de liberdade (Silva & Guerresi, 2003). Todavia, naquele ano havia 9555 adolescentes, contra 26450 adolescentes em 2016 cumprindo medidas de privação ou restrição de liberdade, o que indica uma tendência ascendente na aplicação de medidas socioeducativas para ambos os sexos no Brasil.

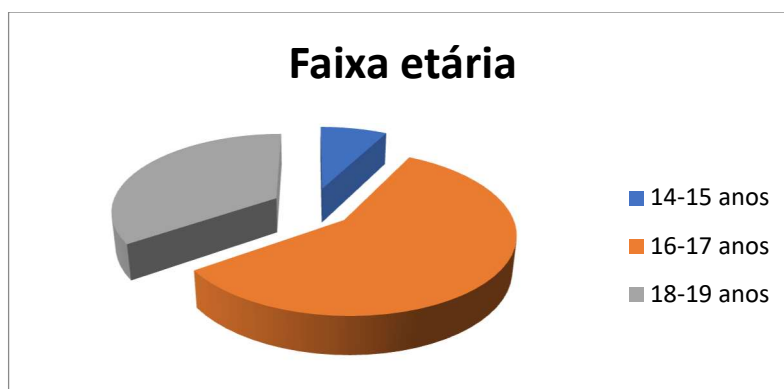
No que tange à origem, constatou-se a prevalência de meninas procedentes de cidades do interior, 15 (57%), seguido da capital ou região metropolitana, 8 (34%). Tais dados apontam para possíveis entraves na consecução da medida socioeducativa, tendo em vista que a única unidade de medida socioeducativa feminina está localizada em Salvador, o que pode dificultar o fortalecimento dos laços familiares e comunitários das adolescentes, questão de suma importância para a efetivação da política de medida socioeducativa. Abaixo, os dados da Figura 1 mostram a procedência das adolescentes:

**Figura 1** – Distribuição das adolescentes internas na CASE-Feminina por local de procedência



Em relação à faixa etária das meninas acolhidas na CASE-Feminina, observa-se a predominância de adolescentes entre 16 e 17 anos de idade, 15 (57%), seguida da faixa entre 18 e 19 anos de idade, 8 (34%), realidade que também se verifica ao se comparar com o perfil geral dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa de restrição ou privação de liberdade no país (MDH, 2018). Na Figura 2, a seguir, pode-se ver a distribuição das adolescentes por faixa etária.

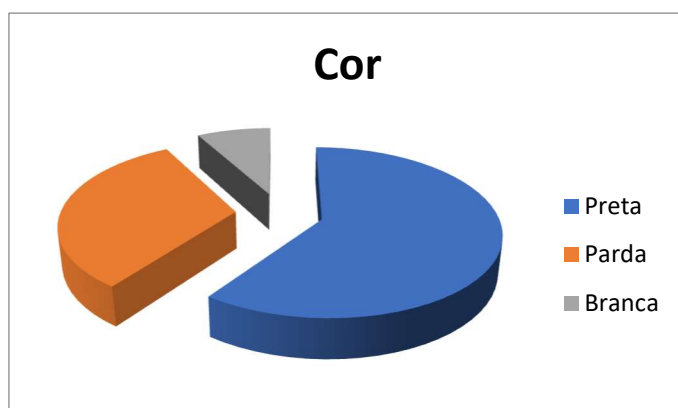
**Figura 2** – Distribuição das adolescentes internas da CASE-Feminina por faixa etária



No tocante à raça/cor, 16 (60%) das adolescentes da CASE-Feminina são declaradas pretas, 8 (32%) pardas, o que soma o percentual de 92% de meninas negras, em contraposição a 2 (8%) de meninas brancas. Essa realidade corrobora com o panorama nacional das medidas

socioeducativas de restrição e privação de liberdade, cujos dados apontam para a presença massiva de adolescentes negros, 59%, se comparado com os brancos, 22% (MDH, 2018). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), em 2018, 55% da população se declarava negra - sendo que 46,5% consistiam de pardos e 9,3% de pretos - contra 43,1% branca; na Bahia, nesse mesmo ano, 81% da população era formada por negros – 22,9% de pretos e 58,1% de pardos – e 18% branco. Tais dados também demonstram a predominância de meninas negras em relação às brancas, especialmente no que se refere às que se declararam pretas, tanto na Bahia como também no Brasil, se confrontado com a população geral. Os dados relativos à cor autodeclarada das adolescentes internas na CASE-Feminina são apresentados na Figura 3, a seguir:

**Figura 3** - Distribuição das adolescentes internas da CASE-Feminina por cor autodeclarada

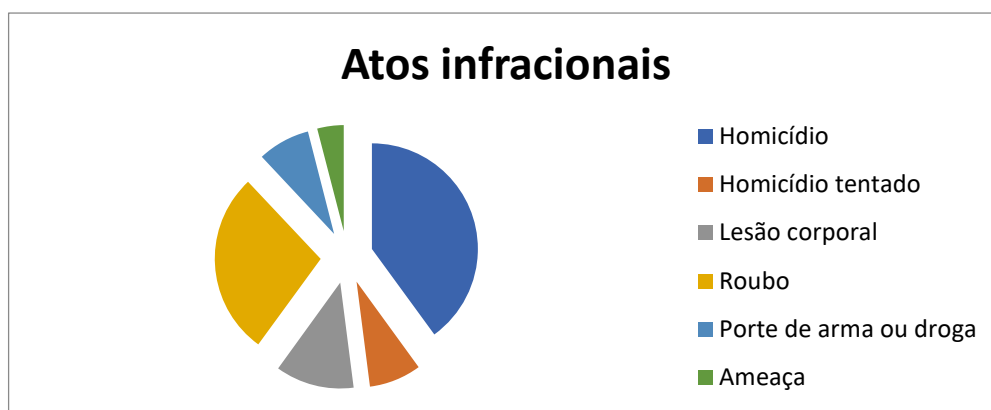


No que se refere ao ato infracional, verifica-se a predominância dos atos análogos ao crime de homicídio, 8 (34%) e, em seguida, dos atos análogos ao crime de roubo, 6 (24%). No que tange ao homicídio, a porcentagem verificada entre as meninas acolhidas na CASE-feminina é superior, se comparado com a média geral entre os adolescentes autores de atos infracionais, 10%, o que se pode depreender, por um lado, maior cometimento de ato infracional análogo ao crime contra a vida praticado pelas adolescentes. Mas, por outro lado, pode-se supor tendência do judiciário local em sentenciar para medidas de internação crimes de grande

potencial ofensivo, em obediência ao que preconiza os princípios do ECA, especialmente no que tange a excepcionalidade da medida.

Além do homicídio, constatamos a prevalência dos atos análogos ao roubo, o que corrobora com a realidade nacional, 47%; isso também pode indicar a inclinação do judiciário local em sentenciar para internação crimes contra o patrimônio (MDH, 2018). Esses dados são apresentados na Figura 3, abaixo:

**Figura 4** - Categorias de Atos infracionais praticados pelas adolescentes internas da CASE-Feminina



### 5.3 Técnicas para construção dos dados

Considerando a complexidade do fenômeno humano, utilizamos distintas técnicas para dar conta dos objetivos propostos por esta investigação. O emprego de múltiplas técnicas favorece, aos participantes, transitar por diferentes formas de exteriorização e adentrar em zonas distintas de significação. Em outros termos, a possibilidade de expressão do sujeito acerca das suas experiências de vida é limitada, pois, no processo de expressão, algumas zonas de significação são excluídas; o uso de distintas técnicas é capaz de estimular o sujeito por diferentes vias, a partir de ângulos diversificados (González Rey (2012b).

Por isso, foram adotadas duas técnicas diferentes neste estudo, isto é: a observação participante e a entrevista semi-estruturada. De acordo com Fraser e Gondim (2004), se a observação participante é um instrumento adequado quando os objetivos da pesquisa se voltam para compreender como os sujeitos agem, a entrevista deve ser utilizada quando o propósito é entender como os indivíduos significam seus comportamentos, ou seu modo de agir, no cotidiano. Ou seja, se o estudo está direcionado a compreender as práticas institucionais implicadas na socioeducação, é importante considerar, por um lado, quais são os significados construídos pelos atores sociais, e por outro, como esses significados se expressam nas práticas do cotidiano institucional. Por isso, o emprego dessas duas técnicas neste estudo foi adequado aos objetivos aqui propostos.

### **5.3.1 Observação participante**

Tendo em vista o papel da interação social no processo de constituição da subjetividade, primeiramente foi empregada, nesta pesquisa, a observação participante, pois possibilitou acessar as ações e interações cotidianas, ou seja, as práticas institucionais imbricadas no processo de socialização entre o profissional e a adolescente no contexto das medidas socioeducativas. Para além de identificar como cada ator significa a socioeducação, também foi necessário penetrar nas experiências cotidianas, na perspectiva de verificar quais conteúdos, formas, características e qualidade estão circunscritos nessas interações, no sentido de articular o discurso com a prática, ou melhor, como os sujeitos dizem que agem e como eles agem.

Diferentemente das outras modalidades de observação, a observação participante possibilita a aproximação entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, e não é rigorosa no que se refere aos procedimentos de registro e na objetividade da observação (Fraser & Gondim, 2004). Nesses aspectos, esta investigação se vincula aos métodos etnográficos - sobretudo à

pesquisa participante - inaugurados pelo antropólogo Malinowski em seus estudos na Polinésia em tempos colonialistas, quando se buscava a objetivação da observação participante a partir do conhecimento do outro, oriundo de civilizações consideradas "exóticas" (Marques, 2016; Schmidt, 2006). Com a passagem da Antropologia clássica à Antropologia modernista, a natureza científicista da pesquisa participante sofreu uma reorientação; ou seja,

o contexto e a natureza dessa reorientação em relação à tradição importam sobremaneira à clarificação de um modo de teorizar e praticar a pesquisa participante que, focalizando a interpretação dos sentidos ou significados da vida social, acaba por focalizar o próprio encontro etnográfico como processos de construção dos significados e, portanto, do conhecimento (Schmidt, 2006, p. 24-25).

Assim, na pesquisa participante, o pesquisador mergulha em um dado contexto ao longo de um período, e se deixa ser impregnado pelo outro, ao tempo em que também impregna esse outro; através do emprego de técnicas de observação, descreve a vida social e toda a experiência do encontro etnográfico (Angrosino, 2009; Becker, 1996; Chizzotti, 2003; Fraser & Gondim, 2004; Neves, 1996; Marques, 2016; Schmidt, 2006).

Se antes tais investigações eram realizadas em "lugares tradicionais", longínquos e considerados "exóticos", atualmente são direcionadas a novas localizações, não tão distantes assim, tais quais: bairros de um centro urbano, novo movimento religioso ou até instituições, como uma unidade de medida socioeducativa (Marques, 2016; Schmidt, 2006). O trabalho de campo se vincula à teoria, mas não para confirmá-la, e sim para colocar em xeque seus limites, direcionado, portanto, à construção de discursos contra hegemônicos, sem perder de vista que cada contexto é um mundo singular, que não pode servir como referência única (Schmidt, 2006).

O etnógrafo, ao ser inserido no campo de estudo, partilha o cotidiano, cujo registro em diário de campo possibilita estabelecer critérios de análise e interpretar os fatos (Angrosino, 2009; Becker, 1996; Chizzotti, 2003; Neves, 1996). Ou seja, "a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças" (Angrosino, 2009, p. 30), no intuito de compreender o

funcionamento da vida social em um dado contexto. Em razão do convívio profundo, a observação participante permite que o pesquisador adentre em zonas inacessíveis se fossem utilizados outros instrumentos antecipadamente padronizados e estruturados; dessa forma, pode ser utilizada nos mais diversos estudos sobre distintos tipos de condições sociais (Marques, 2016).

Na pesquisa etnográfica, as biografias são valorizadas, cujo encontro entre pesquisador e interlocutor é marcadamente dialógico, voltado para a edificação do conhecimento através do processo de construção de sentidos e significados sobre a vida social do interlocutor. O outro aqui emerge como um colaborador, parceiro não só na elaboração e interpretação do saber, mas também na crítica sobre as relações de poder entre pesquisador e pesquisado e sobre os benefícios da pesquisa para ambos (Schmidt, 2006).

Por agregar a diversidade da vida humana, a pesquisa participante compreende a crítica aos modos de vida através do contato com o outro, marcadamente plural. Ou melhor, "é, fundamentalmente, como produtor de conhecimento e de crítica da cultura que o encontro etnográfico se justifica como prática de pesquisa participante" (Schmidt, 2006, p. 27). O texto etnográfico é fundamental para disseminar tal conhecimento e crítica, e deve edificar pontes entre o momento da pesquisa de campo com o momento em que o pesquisador irá escrever e compartilhar o estudo com os seus pares. É importante assinalar que esse segundo momento se refere à interpretação sobre o primeiro momento e, por isso, envolve todo um discurso acadêmico que deve estar conectado com o compromisso ético e político do pesquisador quanto ao seu olhar sobre o outro.

Segundo Schmidt (2006), por conta da influência do marxismo, se inicialmente a observação participante tinha como propósito "conhecer para explicar", tornou-se pesquisa participante sob o prisma do "compreender para servir", através da articulação entre convivência e compromisso. Por isso, é importante não perder de vista a autocrítica, bem como

a alteridade no encontro com esse outro que é diferente, no sentido de torná-lo próximo, familiar.

### **5.3.2 Entrevista semi-estruturada**

Além da observação participante, no sentido de compreender e aprofundar os significados construídos pelos participantes desta pesquisa sobre a socioeducação, também foi empregada a entrevista semi-estruturada, que seguiu um roteiro previamente construído com questões abertas. Apesar da estruturação de um roteiro, nessa modalidade de entrevista o pesquisador deve manter uma postura flexível e não se limitar as perguntas definidas, na perspectiva de dar liberdade à expressão do participante. Dessa forma, é permitido ao pesquisador aprofundar alguns aspectos que considera relevantes aos objetivos da investigação, mesmo que não estejam antecipadamente delineados no roteiro. Também se recomenda o uso do gravador para favorecer o registro e preservar o conteúdo original (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento & Matsumoto, 2008; Duarte, 2004; Fraser & Gondim, 2004).

De acordo com Fraser e Gondim (2004), o emprego da entrevista semi-estruturada ou não estruturada se adequa às pesquisas qualitativas, tendo em vista que seus objetivos se direcionam a compreender uma realidade particular, além de se posicionarem em prol da transformação social, com a ampliação da participação dos sujeitos pesquisados. Por isso, a entrevista permite compreender a realidade do participante da pesquisa, bem como as relações que ele estabelece com o mundo ou, ainda, um meio social em particular.

Ao contrário de se caracterizar como um mero processo de transmissão da informação, o momento da entrevista favorece a construção de significados a partir do estabelecimento de uma relação de cooperação. A entrevista é uma interação diádica que permite a troca das



experiências ou perspectivas sobre um fenômeno, em que ambos - entrevistador e entrevistado - estão embrincados na construção do conhecimento (Duarte, 2004; Fraser & Gondim, 2004).

Diferentemente de uma conversação em si, a entrevista é uma conversação dirigida, tendo em vista que é orientada por propósitos bem definidos (Fraser & Gondim, 2004; Gaskell, 2002). Assim, para realizar uma boa entrevista, é importante que o pesquisador tenha definido os objetivos e conheça com clareza o contexto da investigação e o roteiro de entrevista; também é fundamental ter escuta ativa, atenção às expressões dos participantes e demonstrar interesse ao que está sendo dito (Belei et al., 2008; Duarte, 2004).

Segundo Fraser e Gondim (2004), a entrevista é um instrumento vantajoso à pesquisa qualitativa, isto é, favorece a relação intersubjetiva entre pesquisador e pesquisado, o que viabiliza compreender os significados, crenças e valores construídos pelos atores sociais sobre a realidade; também propicia a flexibilização no processo da investigação e na análise dos resultados, visto que o pesquisado é sujeito ativo na construção da interpretação do conhecimento. Desse modo,

a entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo (Fraser & Gondim, 2004, p. 140).

De acordo com Duarte (2004) e Fraser e Gondim (2004), a entrevista também pode ser combinada com outras técnicas de investigação, sendo largamente utilizada em estudos etnográficos, associada à observação. Em concordância com tais autores, este estudo envolve a utilização da observação associada à entrevista semi-estruturada.

#### **5.4 Procedimentos do trabalho de campo**

O trabalho de campo foi iniciado no primeiro contato com um representante do setor administrativo da CASE-Feminina, quando explicamos os objetivos da pesquisa e os

procedimentos do trabalho de campo. O representante nos recebeu, com muita cortesia, e aproveitou a oportunidade para ressaltar a importância da realização de estudos sobre medidas socioeducativas, especialmente voltados às adolescentes. Além de repassar informações gerais acerca da instituição, também nos acompanhou na visita às dependências da unidade, quando nos apresentou aos profissionais, dando publicidade ao estudo. E, ainda, enviou comunicação interna para cada setor da unidade informando sobre a nossa presença e a finalidade da pesquisa.

Os procedimentos foram divididos em duas etapas: primeiramente, realizamos a observação participante, depois as entrevistas com os profissionais e, por fim, com as adolescentes. A observação participante ocorreu entre os meses de outubro de 2018 a maio de 2019, ao menos um dia por semana, e registrada em diário de campo.

Mesmo que por pouco tempo, podemos, mais do que compartilhar experiências, adentrar paulatinamente no cotidiano da instituição e vivenciarmos com proximidade a rotina dos atores ali envolvidos, partilhar dos seus afetos e da crueza do cotidiano marcado por grades e muros, sob a perspectiva de uma vida extramuros que prometia descortinar novas possibilidades. De pesquisadora não-participante, paulatinamente fomos acolhidas nas diversas atividades institucionais, ao compartilharmos e participarmos do seu dia-a-dia.

Ressaltamos que tanto a experiência prévia como psicóloga de referência no atendimento das adolescentes em medida socioeducativa de internação, como também investigadora no estudo realizado no âmbito do mestrado, neste mesmo contexto, favoreceram o nosso processo de inclusão nos códigos culturais do grupo, além da adaptação à rotina institucional, maior estreitamento dos laços afetivos e sentimento de pertença. Isso garantiu maior proximidade com a realidade vivenciada.

Durante a realização da observação participante, acompanhamos diversas atividades realizadas pela instituição, isto é: oficinas pedagógicas e profissionalizantes; aula na escola municipal que se localiza na própria unidade; atividades de lazer; ensaios para apresentações

em outras instituições; apresentações artísticas na unidade; rodas de conversas realizadas por outra pesquisadora e pelos profissionais internos e externos da unidade; saída externa das adolescentes para apresentação artística em evento sobre medida socioeducativa; visitas de familiares; intervenções educativas e de lazer realizadas por parceiros na instituição; eventos e festas comemorativas promovidos na unidade.

No que se refere aos procedimentos da observação participante, primeiramente buscamos um intermediário, representante da equipe pedagógica, tanto para auxiliar ou dirimir dúvida sobre a dinâmica institucional - especialmente no que concerne aos dias e horários das atividades – bem como para ser um mediador na nossa inclusão em campo e nos códigos culturais compartilhados pelo grupo.

Após anuência dos participantes, iniciamos a fase exploratória, que consistiu em nos familiarizar com a rotina da unidade, envolver-nos nas atividades, bem como tornarmo-nos familiares aos atores sociais, na perspectiva de nos integrar ao grupo e nos tornarmos pesquisadora-participante. Nesse momento, informamos, aos colaboradores, sobre o nosso papel no grupo, sobretudo porque a nossa presença, inicialmente, causou estranheza e curiosidade, e buscamos, ao longo de todo o processo, refletir sobre a nossa participação naquele espaço.

Durante a nossa inserção, passamos a captar as informações e elaborarmos novos questionamentos, muitos não vislumbrados previamente, mas colhidos a partir do processo de imersão em campo, sem perder de vista os objetivos desta investigação. As relações estabelecidas foram marcadamente cordiais, tanto no que se refere às adolescentes, como também aos profissionais que, a todo tempo, colaboraram ativamente com a pesquisa.

As observações foram organizadas e registradas em diário de campo, constituído a partir dos diálogos e interações entre nós e os colaboradores, ou entre os colaboradores. No diário também incluímos impressões, dúvidas ou novos questionamentos que emergiram ao longo do

processo em campo. Enquanto estávamos *in loco*, fizemos registros provisórios em um caderno, no intuito de recordar tópicos que havíamos observado; ao final, transcrevemos na íntegra o que observamos, com o auxílio de um computador.

Posteriormente à fase da observação participante, iniciamos a etapa das entrevistas. Considerando que a significação não é um fenômeno isolado, os profissionais também atuam na construção dos significados compartilhados através dos discursos implicados nas práticas cotidianas, apreendidos pelas adolescentes e, por conseguinte, integrados às suas subjetividades; por isso, além da colaboração das adolescentes, a participação desses atores foi indispensável para uma análise mais profícua do fenômeno pesquisado.

Realizamos 10 entrevistas, que ocorreram em salas disponibilizadas pela própria instituição, utilizando um roteiro semi-estruturado (Apêndice D) e um gravador de áudio. A duração média das entrevistas foi de 54 minutos, com uma variação entre 37 e 100 minutos, com um encontro para cada participante. Apenas com uma das adolescentes foi agendado novo encontro, pois a primeira entrevista tinha sido realizada na presença de um representante da equipe técnica, o que poderia ter inibido alguns aspectos de sua fala. As entrevistas só foram iniciadas depois que explicação dos objetivos e procedimentos deste estudo, bem como dos esclarecimentos de quaisquer dúvidas, e depois da anuência dos participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou Termo de Assentimento do Menor.

Os profissionais foram selecionados de forma aleatória, tendo em mente um representante de cada setor, a partir da disponibilidade e voluntariedade em colaborar com a pesquisa. Registramos que, ao todo, foram realizadas seis entrevistas, considerando que selecionamos dois profissionais do setor pedagógico, em razão da necessidade de construir mais informações acerca deste âmbito.

Após esse momento, as adolescentes foram recrutadas com a mediação da equipe técnica, de acordo com a conveniência da instituição, segundo o critério estabelecido pelas pesquisadoras, qual seja: fase do atendimento da medida socioeducativa<sup>14</sup>. Na perspectiva de garantir maior heterogeneidade, convocamos uma adolescente que estava na fase inicial, outra na fase de desenvolvimento e, por fim, outra na fase conclusiva do cumprimento da medida. Antes de realizarmos as entrevistas, o representante do setor administrativo, juntamente com a equipe técnica, solicitou-nos o roteiro de entrevista, sob o argumento de garantir a proteção das adolescentes, tendo em vista a possibilidade de haver alguma questão que poderia vulnerabilizar as participantes. Após análise, fomos orientadas a retirar uma questão direcionada à trajetória infracional, uma vez que o sigilo sobre o ato infracional se constitui como norma da instituição.

A primeira entrevista com as adolescentes ocorreu na presença da equipe técnica, sob a justificativa de que as meninas não poderiam estar somente na companhia da pesquisadora. Após este momento, argumentamos que a participação dos profissionais durante as entrevistas poderia acarretar o enviesamento das informações, o que prejudicaria o estudo. Desse modo, realizamos as demais entrevistas sem o acompanhamento da equipe técnica, mas com a presença de uma socioeducadora na porta da sala.

## 5.5 Participantes

Na primeira etapa desta pesquisa, direcionada à observação participante, colaboraram as adolescentes que estavam em cumprimento de medida socioeducativa de internação ou

---

<sup>14</sup> Fase inicial, momento do acolhimento institucional, quando a adolescente deve conhecer a proposta pedagógica da unidade e aprender a conviver coletivamente; fase intermediária, quando é aprofundado o processo de conscientização dos valores humanos, bem como do ato infracional; fase conclusiva, em que é potencializada a inclusão social e os laços com a família, a comunidade e a rede socioassistencial, bem como a responsabilização e a autonomia (SINASE, 2012).

internação provisória na CASE-Feminina, com idades entre 12 e 21 anos incompletos, bem como os profissionais que atuavam diretamente com as adolescentes na unidade, durante o período de outubro de 2018 a maio de 2019.

No segundo momento, referente às entrevistas, foram selecionados seis profissionais, cujas informações sociodemográficas são apresentadas na Tabela 1. É importante destacar que os nomes aqui utilizados são fictícios.

**Tabela 1- Informações Sociodemográficas dos profissionais participantes da pesquisa**

Nome	Sexo	Idade	Raça	Setor	Tempo de serviço (anos)
Carlos	M	51	Negro	Segurança	31
Lívia	F	36	Negra	Pedagógico	4
Marta	F	25	Branca	Equipe Técnica	1
Joana	F	44	Negra	Saúde	5
Ana	F	55	Branca	Escola	2
Sérgio	M	31	Negro	Pedagógico	5

Posteriormente, participaram três adolescentes, uma que se encontrava na fase inicial, outra, na segunda na fase de desenvolvimento e, por fim, a terceira, na fase conclusiva da medida socioeducativa. As informações sociodemográficas das socioeducandas podem ser verificadas a seguir, na Tabela 2. Ressaltamos que os nomes utilizados são fictícios:

**Tabela 2 - Informações Sociodemográficas das adolescentes participantes da pesquisa**

Nome	Idade	Raça	Escolaridade	Tempo de cumprimento de MSI	Ato infracional	Fase de Atendimento
Luana	16	Negra	8º e 9º	4 meses	Tráfico	Inicial
Maria	18	Negra	Médio completo	1 ano e 7 meses	Homicídio	Desenvolvimento
Flávia	16	Negra	8º e 9º	1 ano e 11 meses	Homicídio	Conclusão

## 5.6 Cuidados éticos

O presente estudo foi elaborado seguindo as recomendações da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, em observância aos princípios bioéticos. Antes de iniciar o

trabalho de campo, o projeto desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa para apreciação e deferimento.

Considerando que este estudo envolveu a participação de adolescentes em situação de vulnerabilidade e sob a tutela do Estado, foi solicitada primeiramente a autorização para realização desta pesquisa ao juiz titular da 2ª Vara da Infância e Juventude, ao tempo que também foi encaminhado ofício e cópia do projeto de pesquisa à direção da FUNDAC para que a pesquisadora pudesse ter acesso à instituição.

Antes do início dos procedimentos do trabalho de campo, a situação de sigilo, uso exclusivo das informações para viabilização da pesquisa, possíveis riscos e possibilidade de desistência foram apresentados aos participantes deste estudo; para tal, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tanto para os profissionais (Apêndice A), como também para as adolescentes (Apêndice B), bem como o Termo de Assentimento do Menor (Apêndice C). Nesse momento, também foram esclarecidas as dúvidas e foi solicitada autorização para fazer uso do gravador e realizar o registro das informações no diário de campo.

### **5.7 A construção dos dados: a triangulação metodológica**

A combinação de diferentes técnicas é uma tradição nos estudos sociais; oriunda da topografia e da navegação, a triangulação se fundamenta no estabelecimento de um ponto fixo a partir de dois pontos observados (Duarte, 2009; Flick, 2009).

A triangulação tem sido cada vez mais usada nos estudos das ciências sociais como estratégia de validação dos resultados empíricos. Partindo, pelo menos, de dois pontos de vista (Flick, 2004), a triangulação originalmente foi proposta para combinar diferentes técnicas qualitativas, isto é: história de vida, estudos de caso, entrevista, observação participante ou etnografia; todavia, também tem sido empregada na integração dos métodos qualitativos e

quantitativos, apesar das críticas quanto à incompatibilidade epistemológica dessa associação, bem como em relação à sobreposição dos métodos quantitativos em detrimento dos qualitativos (Denzin, 2012). Existem quatro formas de aplicação da triangulação: triangulação de dados, triangulação de investigadores, triangulação de teorias e triangulação de métodos (Duarte, 2009; Flick, 2004; 2009).

Na triangulação de métodos, múltiplas técnicas são combinadas na investigação de um determinado fenômeno, caracterizada como triangulação intramétodo ou intermétodo. No primeiro caso, um único método é usado em momentos distintos; já no segundo, diferentes métodos são empregados em relação a um mesmo objeto de estudo (Duarte, 2009; Flick, 2004; 2009).

Logo, a princípio, a finalidade em compatibilizar as técnicas seria a concordância dos resultados, que só seriam considerados válidos frente a sua convergência; todavia, essa perspectiva não é consensual entre os pesquisadores, justamente por considerar problemática a ideia de "validade" e, por isso, alvo de muitas críticas. Em outros termos, não seria razoável presumir que o emprego de técnicas distintas acarretaria a revelação de uma única verdade, tomada, aqui, como uma visão singular frente à compreensão de que a realidade é múltipla (Becker, 1996; Duarte, 2009; Flick, 2004; 2009).

Sobre essa questão, atualmente se questiona a afirmação de que os resultados oriundos do emprego de diferentes técnicas precisam, necessariamente, ser convergentes para se considerar como válidos. Por isso, entende-se que a triangulação agrega diferentes perspectivas ou pode até apontar contradições e, por conseguinte, possibilita a complementação das técnicas, o que favorece a compreensão integrada e mais completa sobre o fenômeno investigado (Duarte, 2009; Flick, 2004; 2009). Desse modo, a "triangulação é agora vista menos como uma estratégia de validação dentro da pesquisa social e mais como uma estratégia para justificar e sustentar o conhecimento, ganhando conhecimento adicional" (Flick, 2004, p. 179, tradução



nossa). A análise dos dados, portanto, pode resultar tanto na convergência, complementariedade ou, ainda, divergência dos resultados (Duarte, 2009).

### **5.7.1 Procedimentos de análise dos dados**

Neste estudo, os procedimentos de análise abarcaram duas etapas distintas: no primeiro momento, foram indispensáveis a organização, a preparação e o tratamento das informações oriundas das diferentes técnicas; já o segundo momento foi direcionado à análise, a partir da articulação entre três aspectos: as informações oriundas da observação participante, bem como das entrevistas semi-estruturadas, ou seja, os dados empíricos propriamente ditos; as relações que são estabelecidas a partir da articulação com a abordagem teórica adotada nesta investigação, além dos outros autores que pesquisam o tema estudado; e, por fim, os aspectos macrosociais circunscritos na realidade concreta da pesquisa (Gomes et al., 2010; Marcondes & Brisola, 2014).

Segundo Gomes et al. (2010), tendo em vista que esse movimento de análise é um processo teórico indivisível, faz-se necessário empenho para traduzi-lo de forma mecânica; desse modo, na descrição a seguir, é importante não perder de vista a complexidade dos procedimentos como um todo.

O processo se iniciou com a organização dos dados construídos em campo, através da avaliação interna do material; esse momento foi fundamental para garantir a qualidade da análise, sobretudo por conta do grande volume de informações. O material foi organizado a partir da classificação da sua origem, isto é: informações advindas das entrevistas das adolescentes, dos profissionais que atuam na unidade e, finalmente, do diário de campo.

A seguir, cada bloco de informações foi preparado, após transcrição do material, sem dispensar expressões ou reações consideradas importantes para análise, momento em que

iniciamos a avaliação de todo o conteúdo. A partir de sucessivas leituras, destacamos os conteúdos relevantes, associados aos objetivos desta investigação; para essa seleção, utilizamos os critérios de complementariedade, similaridade ou contraposição.

Embora se considere que a análise e a interpretação atravessam todo o processo de construção dos dados, esta segunda etapa se caracterizou como o momento da "interpretação dos significados". Nesse estágio, as informações foram contextualizadas, confrontadas e trianguladas (Gomes et al., 2010; Gomes, 2015).

Por fim, no "ápice da interpretação" - momento caracterizado pela "interpretação da interpretação" – realizamos a reinterpretação das informações com a construção de uma síntese, quando os significados foram constituídos. Para isso, foi fundamental o aprofundamento da análise da conjuntura, sem dispensar o contexto microssocial da pesquisa, também associada ao objeto deste estudo (Gomes et al., 2010; Marcondes & Brisola, 2014).

## 6 A IMERSÃO NO ESTABELECIMENTO EDUCACIONAL FEMININO

Do lado de fora, os muros altos formavam um retângulo, capaz de confundir os nossos olhos, ao esconder a arquitetura de um estabelecimento educacional, não fossem suas paredes colossais. Antes da CASE-Feminina se estabelecer naquele local, ali funcionava uma creche municipal, que foi improvisada para acolher as adolescentes autoras de ato infracional, em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória de todo o território do estado da Bahia. Isso sugere o quanto a mulher é desconsiderada pelo sistema criminal, questão amplamente debatida pela literatura científica (Arruda, 2020; Assis & Constantino, 2001; Machado & Veronese, 2010), a qual aponta que, comumente, os espaços de internação feminina são adaptados e não arquitetados para acolher as mulheres, até porque tais espaços são majoritariamente ocupados pelos homens .

Bati no portão da guarita, comprimido entre o paredão que separava a CASE-Feminina do mundo<sup>15</sup>, até a segurança abrir. Após o estardalhar da batida da tranca, trocamos um sorriso largo, ao tempo em que me identifiquei e informei que tinha uma reunião agendada com um representante do setor administrativo da unidade. Antes de adentrar a instituição, ele solicitou que apresentasse o documento de identificação; anotou os meus dados e pediu para aguardar alguns minutos, até comunicar a administração sobre a minha presença.

Após a autorização, atravessei o pátio de cimento que unia a guarita ao módulo, cujas paredes eram pintadas delicadamente de flores e borboletas, no qual se localizava - além do setor administrativo, da coordenação de segurança e do setor pedagógico - a sala da revista. Esta sala era dividida ao meio, formando uma antessala: à direita, uma mesa improvisava um balcão, onde a socioeducadora<sup>16</sup>, do lado oposto, recolhia os pertences para colocar no guarda-

---

<sup>15</sup> Expressão utilizada pelas internas para designar o mundo extramuros.

<sup>16</sup> Responsável pela segurança da unidade.

volumes; já à esquerda, o aparelho detector de metais servia como porta de entrada para a sala em que a revista era realizada.

De forma solícita, a socioeducadora me orientou a entregar-lhe a minha bolsa e, sobretudo, o celular, para que ela alocasse no guarda-volumes. Ao me dirigir ao aparelho de detector de metais para atravessar e, assim, prosseguir com os trâmites da revista, tive o privilégio de ser desobrigada de cumprir essa norma de segurança. De pronto, pensei: diferentemente dos familiares das internas, sou pesquisadora, estudante da pós-graduação da universidade, branca, padrão classe média; estou “acima de qualquer suspeita”. Esse ritual se repetiu em todas as minhas rotinas de visita à CASE-Feminina.

A socioeducadora, então, conduziu-me até a sala ao lado, localizada no mesmo módulo. Após alguns minutos fui recebida de forma cortês pelo representante do setor administrativo, que já aguardava a minha visita. Apresentamo-nos, entreguei o ofício expedido pela FUNDAC com a autorização para a realização da pesquisa, ao tempo em que expliquei os objetivos e os procedimentos do estudo. O representante do setor administrativo, então, ressaltou a importância das investigações científicas no campo da socioeducação, especialmente as voltadas às adolescentes, tendo em vista a maior invisibilidade das meninas nas políticas socioeducativas, e regozijou-se ao me comunicar a presença de dois outros pesquisadores, além de mim, na instituição.

Nesta oportunidade, também aproveitei para ressaltar a minha experiência prévia como psicóloga de referência do alojamento feminino, entre os anos de 2012 e 2013, quando as meninas eram acolhidas na CASE-Salvador, bem como a investigação realizada na CASE-Feminina durante o mestrado, em 2014, demonstrando, assim, intimidade com aquela realidade. Isso conduziu a conversa para um intercâmbio de experiências, no qual eu relembrava fatos vivenciados nos tempos de outrora, enquanto a administradora me atualizava sobre as mudanças institucionais que haviam acontecido desde a última vez em que estive naquela unidade.

Ao demonstrar intimidade com a dinâmica e com os códigos culturais da instituição, logo percebi que, de estranha, tornei-me mais familiar; de pronto, percebi que tal familiaridade poderia ser usada como uma estratégia para ser acolhida e estabelecer o vínculo de confiança, imprescindível para a minha nova imersão naquela realidade. Por conta disso, utilizei-a tanto com as adolescentes, como também com os profissionais – alguns, inclusive, já eram conhecidos-, ao longo da minha rotina semanal de visita à instituição, quando permanecia durante todo o dia para acompanhar as atividades direcionadas às adolescentes.

Em alguns momentos, aproximava-me mais das adolescentes para realizar as tarefas diárias juntamente com elas, como na construção das poesias ou experimentando as deliciosas coxinhas quentinhas feitas por elas, ou, até mesmo, competindo nas brincadeiras dos jogos de tabuleiro ou nos famosos “babas”<sup>17</sup>. Em outros momentos, estabelecia mais contato com os profissionais, que sempre demonstravam curiosidade sobre a pesquisa e disponibilidade para compartilhar as suas vivências na socioeducação.

Aos poucos, os olhares atravessados de desconfiança cederam lugar ao acolhimento, o que me possibilitou vivenciar o dia a dia das práticas institucionais como a pesquisadora Dora, psicóloga das adolescentes dos tempos da CASE-Salvador. Com isso, para além de compreender como os atores sociais significam o seu comportamento no cotidiano, a imersão nas práticas institucionais me possibilitou acessar não só como os atores sociais agem naquele contexto, mas construir, conjuntamente, a significação da socioeducação; desse modo, foi possível identificar as ambivalências ou convergências entre aquilo que se diz que se faz com o que se faz, embora seja possível observar a predominância da concordância entre o discurso e a prática.

---

<sup>17</sup> Jogo de futebol

Isso indica que, embora o significado oriente a ação, não a determina, já que o comportamento não se constitui como atributo do indivíduo, localizado na mente. Ou melhor, a significação possibilita a organização subjetiva do indivíduo em suas condições concretas de existência; desse modo, tal processo deve ser compreendido em sua dinamicidade, uma vez que os significados são constituídos e reconstituídos na interação dialética entre o indivíduo com o contexto social (Branco, 2006; González Rey, 2007; Souza, 2011). Ademais, embora as crenças e experiências de vida estejam implicadas nas ações, a falta de reflexão ou análise acerca das ações pode acarretar a discrepância entre o que se diz que se faz com o que realmente se faz (Branco, 2018).

Esse primeiro contato com a administração da unidade me fez sentir que algumas coisas poderiam ter mudado desde quando realizei a pesquisa de mestrado. Inicialmente, fui informada sobre o acolhimento da primeira adolescente transsexual em unidade feminina na Bahia, bem como da articulação entre os órgãos estatais – Defensoria Pública, Ministério Público, Tribunal de Justiça e Fundac - para garantir o direito à terapia hormonal, o que prontamente me deixou surpresa. Todavia, o representante do setor administrativo logo me apontou dificuldades referentes a má “adaptação” da adolescente à instituição, que não teria ficado satisfeita com a sua transferência da unidade masculina para a feminina; ou seja, na unidade masculina a adolescente trans era desejada pelos meninos, por isso, após ser acolhida na unidade feminina, passou a reagir com violência, tanto em relação aos funcionários como também contra as educandas, para forjar o seu retorno para a unidade masculina.

Desse modo, evidenciamos que a transferência da adolescente trans para a unidade feminina, embora se constitua como uma garantia de direitos à população LGBTI+, foi imposta, a partir da articulação entre os órgãos do Estado, sem envolvimento dialógico com a mesma, sem a escuta dos seus desejos, vontades e experiências de vida. Isso revela o caráter adultocêntrico da socioeducação, em que o adulto, encarnado no Estado, toma o lugar do

suposto saber, para decidir sobre o destino das adolescentes como se fossem objetos, e não agentes de direitos (Bartijotto, Verdiani Tfouni & Scorsolini-Comin, 2016).

Além disso, é importante refletirmos até que ponto o argumento de “ser desejada” pelos meninos não oculta práticas de discriminação reproduzidas na unidade feminina<sup>18</sup>. Desse modo, se a transferência da adolescente trans deveria ser significada por ela como um direito garantido, quando é impositivo, pode levar a uma significação errônea sobre o direito, já que é experienciado como uma punição. Por isso, na falta do diálogo, da negociação, a violência pode encontrar um campo fértil para emergir como um ato de resistência ao controle institucional e, mais do que isso, às violências e discriminações de gênero gestadas no âmbito institucional.

Após essa acolhida, o representante do setor administrativo, então, guiou-me por um corredor ao lado do módulo para me reapresentar àquela realidade que há tempo não vivia. Ao final, atravessamos um portão alto gradeado cerrado com tranca; logo ao lado esquerdo, alocava-se a enfermaria; de frente, se estendia um corredor que conduzia a outro portão gradeado, que bloqueava o acesso ao pátio, onde também se localizava a quadra de esportes. Do lado direito, as salas de atendimento psicossocial e jurídico, bem como as salas em que são realizadas as oficinas pedagógicas e profissionalizantes, estendiam-se até o portão gradeado que vedava o alojamento e as salas em que funcionam a escola municipal e estadual. Por questões de segurança, não fui autorizada a adentrar no alojamento: o clima institucional não estava tão harmonioso, pois no dia anterior a adolescente trans tinha atirado fezes nas socioeducadoras, e esta não foi a primeira vez.

Antes de me despedir, voltei-me para o pátio para assistir ao ensaio da apresentação das meninas sobre o “Novembro Negro”. Vestidas com uma blusa branca, estampada com o rosto

---

<sup>18</sup> Esta discussão será aprofundada na seção 9.1.

de uma mulher negra, grafada de “força feminina”, de longe já se podia ouvi-las entoar, ao ritmo dos tambores e atabaques, uma voz empossada de resistência, preta de africanidade, capaz de silenciar as batidas das trancas e dos cadeados dos portões altos e gradeados da unidade; a poesia desenterrava reminiscências dos seus antepassados - dos quilombos, das senzalas, dos navios negreiros; tempos vivos e ainda presentes. As opressões não esquecidas, vivenciadas pelos seus ancestrais, eram evocadas como referências que persistiam na crueza de ser mulher preta, em cumprimento de medida socioeducativa, que conhece bem o amargor do desprezo racista e machista da sociedade e do Estado, mas que não sucumbe; luta como os seus, com a força das negras escravizadas.

Isso me remeteu a uma CASE-Feminina diferente daquela vivida por mim, quando as adolescentes se fantasiavam de “empreguetes”<sup>19</sup> e, munidas de vassoura na mão, dançavam sensualmente nas apresentações das atividades pedagógicas, o que reforçava o estereótipo objetificado e subalternizado da empregada doméstica sexualizada, tal como nos tempos coloniais; ou seja, se as pautas feministas, antirracistas e da diversidade sexual estão no centro das disputas políticas na atualidade, isso se estende - em certa medida - à realidade socioeducativa. Mas não demorou muito para perceber que, para além dos cantos e poesias de resistência, muitas coisas permaneciam como antes, o que demonstra o quão é ambígua a socioeducação.

Ou seja, nesta mesma CASE-Feminina, onde se recita o protagonismo em versos musicais, impede-se que tesouras sejam utilizadas nas oficinas “por questões de segurança”, ou se resiste à implementação das aulas de capoeira, pois, além de poder tornar as adolescentes mais agressivas, é uma prática do “diabo”. “Por questões de segurança”, a CASE-Feminina

---

<sup>19</sup> Personagens da novela “Cheias de charme”, da Rede Globo; tal expressão remete à junção dos termos empregada doméstica com piriguete. Piriguete, diz-se, pejorativamente, as mulheres que demonstram liberdade sexual, consideradas, portanto, provocadoras, pois expressam interesse sexual por várias pessoas.



também veda a participação da adolescente considerada mais agressiva nas atividades pedagógicas, não autoriza relacionamentos amorosos entre elas ou a entrada de utensílios pessoais trazidos pela família para “evitar brigas”; além disso, intensifica o sofrimento ao isolar a adolescente no dormitório quando está “de sanção”. Nessa CASE-Feminina, tudo o que não é expressamente permitido, é proibido.

É claro que a escola também não é imune às práticas proibitivas e, por conseguinte, punitivas, pois também se constitui como uma instituição de controle social. Todavia, ao contrário da escola, neste estabelecimento educacional, os dispositivos de controle são mais sofisticados, uma vez que a privação de liberdade favorece a intensificação da vigilância e, sendo assim, concede mais poder à equipe de profissionais, ora sob o argumento da “segurança” ou da “responsabilização-punição”, ora sob o argumento “pedagógico” ou da “proteção”.

A “segurança”, portanto, constitui-se como dispositivo que subjuga, coage, silencia, interdita, paralisa, embota a reflexão e o diálogo, bem como a construção coletiva do viver em comum. Se foi por falta da imposição de regras que as meninas foram conduzidas até ali, tudo, então, deve ser excessivamente proibido, para que elas aprendam o quanto pesa o braço forte da Lei. Assim, introjeta-se a periculosidade nas adolescentes e, por conseguinte, justifica-se o emprego da responsabilização punitiva como estratégia de controle.

Dessa forma, o racismo e o machismo que tanto iluminou as ciências criminológicas, imperceptivelmente, reproduz-se nas práticas institucionais, ao desumanizá-las quando reforçam o estereótipo da adolescente negra como mais baderneira, briguenta e, por conseguinte, periculosa; práticas ambíguas que, ao mesmo tempo em que promovem o protagonismo com os seus discursos de resistência e com a conscientização dos direitos, também promovem a passividade e a subjugação, ao calar as vozes das adolescentes nos acordos das regras de convivência institucional, posto que são perigosas.

Desse modo, não basta introduzir, nas práticas institucionais, discursos transversalizados pelas questões étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, bem como a conscientização dos direitos para promover o protagonismo, conforme preconiza o SINASE, se as práticas institucionais permanecem subjugando e silenciando aqueles que são marginalizados. Assim, mais do que incluir discursos de emancipação, é necessária a reestruturação das práticas institucionais, no sentido de colocar em evidência e ressignificar as relações de poder estabelecidas em seu cotidiano, para que suas práticas sejam promotoras do desenvolvimento humano e de toda a sociedade.

### **6.1 Das dinâmicas e rotinas institucionais**

Quando a adolescente é admitida na unidade, a equipe de saúde, juntamente com a equipe de segurança, realiza uma avaliação, com o intuito de identificar possíveis lesões corporais; caso haja alguma queixa, a menina é encaminhada para ser submetida ao exame de corpo de delito. Após esses procedimentos, a adolescente permanece isolada em quarto individual, durante cinco dias, momento da adaptação inicial. Durante esse período, é acolhida pela equipe multidisciplinar, ocasião em que é orientada sobre a execução da medida de internação, o que envolve a transmissão das normas e regras institucionais, por meio do Regimento Interno<sup>20</sup>, além da rotina institucional.

No que se refere à trajetória que vai da cerimônia de inclusão das adolescentes na instituição até o desligamento, a medida segue um processo progressivo, constituído de três etapas, fundamentadas na avaliação do desempenho da cada educanda: na fase inicial, a

---

<sup>20</sup> O Regimento Interno instituído pela FUNDAC - através da Portaria nº 61/17 e alterado pela Portaria nº133/19- constitui o regulamento disciplinar e, desse modo, tem como objetivo padronizar os procedimentos operacionais no âmbito da execução das medidas de internação e internação provisória na Bahia.

adolescente é acolhida na instituição; posteriormente, passa para a fase de desenvolvimento, até chegar à fase do desligamento, momento em que é permitido que a adolescente transite pela unidade sem o acompanhamento do socioeducador - para estimular a confiança e a autonomia. Tal medida foi, inicialmente, criticada pela equipe de segurança, sob o argumento de que favoreceria a fuga, todavia não foi registrada tentativa de evasão entre as meninas em desligamento; isso indica o quanto a cultura da segurança se sobrepõe às práticas pedagógicas (Cesconeto, 2016).

A rotina institucional seguia uma grade de atividades diurnas, que se estendia da segunda até a sexta-feira, das oito horas até as 11:30 e das 14 horas até as 18 horas. Tais atividades se revezavam com as aulas escolares do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, ou seja: o grupo de meninas que estudava pela manhã, participava das oficinas ofertadas pela tarde, e vice-versa. Todavia, as adolescentes em Internação Provisória (IP)<sup>21</sup> não eram matriculadas na escola, mas no programa “Escola da vida”, com carga horária de 10 horas semanais que, além das disciplinas do currículo normal, também agregava temáticas relacionadas à cidadania.

As adolescentes ficavam muito tempo ociosas logo quando a CASE Feminina foi inaugurada, mas houve um incremento de oficinas pedagógicas, lúdicas e profissionalizantes. Dentre as que estavam em funcionamento, eram ofertadas atividades de arte e educação, artesanato, expressão corporal, educação física, arte terapia, horta, poesia, capoeira e percussão, além das oficinas de inserção profissional, isto é, gastronomia e informática, atividades essas que eu acompanhei ao longo da minha imersão na instituição.

---

<sup>21</sup> Aguardando a sentença judicial.

Esse incremento de atividades foi avaliado pelos profissionais como o ponto principal para a melhora no comportamento das meninas: com exceção da adolescente trans, identificada como a adolescente “agressiva”, as relações na unidade eram mais harmoniosas, seja entre as educandas ou entre as educandas e os profissionais.

Enquanto as adolescentes não estavam realizando as atividades institucionais, elas permaneciam no alojamento, sob a supervisão da equipe de segurança. O alojamento é composto por um refeitório, dois banheiros, quatro quartos coletivos – com oito camas cada – e três quartos individuais. Apesar dos profissionais afirmarem que não existe “tranca” na unidade, os quartos individuais acolhem as meninas em fase de adaptação, em medida de proteção ou em sanção, o que se constitui como o duplo isolamento – isto é, a privação de liberdade dentro da privação de liberdade. Além do alojamento, a enfermaria contava com dois leitos – ou quartos individuais.

As visitas ocorrem às quartas e aos domingos, mas podem ser flexibilizadas, a depender da avaliação da equipe técnica. As adolescentes oriundas do interior do estado, maioria entre as meninas, contatam os familiares por meio do telefone uma vez na semana, com duração de 10 minutos, o que conduz à reflexão sobre a intensificação do isolamento e, por conseguinte, da punição, haja vista as dificuldades na manutenção dos vínculos familiares. Também são promovidas atividades externas, conforme salientamos anteriormente, as quais incluem práticas de lazer ou de cunho pedagógico.

No que se refere à equipe pedagógica, é responsável pela construção do Plano Individual de Atendimento<sup>22</sup> (PIA), realizado logo quando a adolescente é inserida na instituição.

---

<sup>22</sup> O PIA é um plano de atendimento individualizado, elaborado juntamente com as adolescentes, que deve levar em conta as especificidades de cada uma, no sentido de propor intervenções individuais e grupais e traçar um planejamento após a medida. É fundamental para organizar a oferta dos serviços no âmbito da medida de internação e tem como objetivo promover a individualização da medida.

Ademais, atua no planejamento e execução das atividades desenvolvidas na unidade e externamente, o que envolve o estabelecimento de parcerias com outras instituições. Também é incumbida, sempre considerando o PIA, de acompanhar a adolescente ao longo da medida socioeducativa, além do processo de escolarização, juntamente com as escolas localizadas na unidade. Além disso, participa dos estudos de caso e reuniões que envolvem a aplicação de sanção, quando a adolescente comete alguma falta disciplinar.

Já a equipe técnica, realiza a entrevista inicial, para fazer o levantamento da história de vida da adolescente, bem como atendimentos individuais ao longo da medida; os atendimentos ocorrem de 15 em 15 dias, ou quando surge alguma demanda. Também faz atendimento dos familiares, inclusive para autorizar a visita, e produz relatórios para subsidiar as decisões dos magistrados, de quatro em quatro meses. Essa equipe participa, ainda, dos estudos de caso, inclusive de reuniões referentes à aplicação das sanções.

No que concerne à equipe de saúde, além da acolhida da adolescente, também realiza triagens, que envolvem exames clínicos e laboratoriais, como, por exemplo, os testes rápidos de infecções sexualmente transmissíveis. Ademais, a equipe atua no acompanhamento das demandas de saúde, em articulação com outras políticas públicas, tal como o CAPS.

Toda a circulação dentro da unidade é controlada pela equipe de segurança, que acompanha as adolescentes toda vez que deixam o alojamento, bem como durante as atividades, salvo as meninas em fase de desligamento. No que se refere às atividades externas, tanto de lazer quanto pedagógicas, antes de acontecerem, a equipe de segurança se dirige até o local, para verificar a possibilidade de evasão, bem como acompanha as adolescentes durante a sua realização. Ademais, os membros dessa equipe atuam na vigilância - a partir da observação do comportamento das meninas - ou resolução dos conflitos ou fugas, além de procederem com a revista dos alojamentos e dos visitantes. E, ainda, participam dos estudos de caso e das reuniões

referentes à aplicação de sanções, além de fazerem o levantamento diário do quantitativo de adolescentes acolhidas.

## 7 A SIGNIFICAÇÃO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Considerando a centralidade dos significados na atividade humana, bem como sua relação com o comportamento, é imprescindível compreendermos como os atores sociais significam a medida socioeducativa (Souza, 2011), tendo em vista a sua conexão com as práticas institucionais. Desse modo, se os significados são construídos a partir da relação entre o indivíduo com o social, não se pode perder de vista a cultura, não apenas no nível macrossocial, mas institucional e pessoal. Os conteúdos da cultura coletiva são compartilhados no contexto socioeducativo e, sendo assim, são integrados às culturas pessoais, de forma dialética (Moreira & Branco, 2012).

Desse modo, neste capítulo, apresentamos as análises referentes às significações da medida socioeducativa, que se desdobraram na significação da medida de internação, bem como da proteção integral e da responsabilização.

### 7.1 “ Não é tão escola porque eu tô privada da liberdade”: a internação

Formamos uma roda de conversa no pátio anexo a quadra de esportes: eu, outra pesquisadora, Lívia (setor pedagógico) e mais dez adolescentes. Primeiramente, Lívia ressaltou a importância do protagonismo juvenil e as dificuldades inerentes ao isolamento, pontuando que o objetivo da medida socioeducativa era a responsabilização do ato infracional e a resignificação da vida.

Logo depois, Lívia apresentou a outra pesquisadora para as meninas, informou sobre os objetivos do estudo dela, e solicitou que elas se expressassem livremente ao questionar sobre o significado da medida socioeducativa. Ana levantou o braço e prontamente respondeu: “a socioeducação é uma escola da vida, onde são oferecidas diversas oportunidades que lá fora

não tinha, como a arte. É uma escola chata, sufocante, pois é horrível ficar longe da família, mas tem coisas boas. Quando a minha mãe percebe que eu mudei, é tudo de bom!”.

Em seguida, Maria levantou o braço e arrematou: “as brigas aqui na unidade são chatas, ao invés da gente se unir, uma quer acabar com a outra. A gente tem que se fortalecer, rola briga porque é um monte de mulher junta. Aqui tem muita coisa que faz a gente sair na mão. É difícil conviver aqui, principalmente no começo. A gente se estressa entre a gente, com a equipe também, porque as vezes a equipe fica subjugando. Mas depois que eu perdi, eu aprendi. Se estivesse lá fora, estaria viva? Eu preciso ser valorizada”

Rita, então, aproveitou a oportunidade e também desabafou: “o mais difícil é não saber o dia que vou embora ou quando tem visita. Quando termina, não posso levar a minha mãe até a porta. Fico muito triste quando minha mãe vai embora. Lá fora as pessoas acham que somos menores infratores, mas na verdade somos adolescentes cumprindo medida. Toda visita eu canto para minha mãe, mostro músicas, falo sobre as saídas externas, os certificados. Quando vejo a minha mãe com o olho cheio de lágrimas, é a minha família que me estimula a mudar. O que aprendi a valorizar foi a minha mãe e a minha família” (Diário de Campo).

A partir do trecho destacado do diário de campo, bem como da análise das entrevistas, evidenciamos que a significação da medida socioeducativa de internação, construída pelas adolescentes, emergiu como o lugar que possibilita a mudança; tal mudança envolve a promoção de um conjunto de serviços – ressaltada como “oportunidades” -, o que conduziria ao rompimento da trajetória infracional. De acordo com Luana (adolescente, entrevista), a medida de internação “é um lugar que tenta fazer as adolescente mudar de vida, não voltar mais pra vida errada que tava. E ter um bocado de oportunidade”.

Do mesmo modo, Maria significou a medida como promotora da mudança, sobretudo por favorecer a ressignificação da trajetória de vida (Maria, adolescente, entrevista): “Socioeducação pra mim é tudo, porque mudou minha vida, mudou minha afetividade com a



família, mudou minha, minha... como é que se diz? Mudou tudo, mudou meu pensamento em relação à vida, em relação ao meu mundo em volta, mudou tudo”.

Nessa direção, a medida de internação emergiu como uma “escola da vida”, já que a medida promoveria não só o ensino formal, mas a ressignificação da trajetória de vida. Entretanto, chamou-nos a atenção que esse significado é extremamente compartilhado, constituindo, portanto, a cultura coletiva deste contexto (Martins & Branco, 2001; Moreira & Branco, 2012; Valsiner, 2014), tendo em vista que comumente é externalizado pelas adolescentes e pelos profissionais, conforme também podemos observar nas palavras de Flávia (adolescente, entrevista):

Pra mim, isso aqui é uma... como é que se diz? uma escola da vida, né? Quando eu vim pra cá, eu vim pra retornar pra sociedade. [...]. Eu aprendi muita coisa. Aprendi a cozinhar, aprendi a me expressar, conversar com as pessoas, aprendi a respeitar a opinião dos outros, o lugar de fala. Sei lá, a gostar mais de mim mesmo. A respeitar minha família, a respeitar minha mãe, a amar minha mãe.

A despeito dos aspectos positivos, as adolescentes destacaram a privação de liberdade como a dimensão negativa da medida de internação, característica que a aproxima da prisão. Conforme Maria (adolescente, entrevista): “Assim, olhando pelo lado negativo, a privação de liberdade ela é um pouco ruim, né? Assim, o direito de ir e vir, a gente não tem, então, às vezes, pesa um pouquinho, faz a gente ficar cansativa, com a mente apertada”.

Todavia, os “momentos ruins” também foram significados como positivos, uma vez que as dificuldades são importantes para o processo de desenvolvimento humano. Segundo Maria:

Aspecto negativo da medida socioeducativa que a gente vê, é...são os momentos ruins. Quando a gente tá naqueles momentos ruim, assim: “ah, tô com saudade do mundo lá fora”, porque mesmo aqui dentro, a gente sente. Então quando a gente se pega nesses momentos, a gente vê todo um defeito: “ah, eu não queria tá aqui dentro, isso aqui é uma prisão, isso aqui é isso”. Então, acho que o modo positivo é a gente que impõe, não é porque tem, é porque a gente coloca, entendeu? [...] Mas esses momentos difíceis vêm justamente pra nos preparar pros momentos bons, entendeu?

Desse modo, o sofrimento - inerente às condições de confinamento – expressa-se no distanciamento ou desaprovação da família e rejeição da sociedade quanto ao envolvimento da adolescente em atos infracionais, ou até mesmo nos conflitos que emergem em um contexto em

que “a mente fica apertada”<sup>23</sup>; assim, a privação de liberdade se desdobra, muitas vezes, em violências ou automutilações, que aparecem como estratégias de enfrentamento para manifestar a dor e resistir ao poder institucional.

Conforme também verificou Vilarins (2014), o enclausuramento é um fator que agrava a saúde mental dos adolescentes no contexto socioeducativo, pois conduz ao sofrimento psicológico, tendo em vista que as principais demandas de atendimento em saúde mental são relacionadas à situação de privação de liberdade. Nas palavras de Luana (adolescente, entrevista):

Tem menina aqui que se corta, porque elas fica com a mente atribulada aí, com saudade da família, com saudade da mãe, dos irmão. [...] Oxe, eu choro é pra Deus. Na hora que tô chorando assim, vou pro meu canto chorar, com saudade da minha família.

Todavia, apesar da medida de internação conduzir ao sofrimento e à dor, em razão da privação de liberdade, foi significada como menos “sufocante”, ao ser comparada com a política criminal aplicada aos adultos. Segundo Flávia (adolescentes, entrevista):

A socioeducação não é um presídio, né? A socioeducação é que nem fala, é medida socioeducativa! A diferença é enorme. [...] As coisas, as oportunidade que a gente tem, sair... é, cursos... Um monte de coisa que a gente aprende aqui e que não aprende no presídio. No presídio é bem mais sufocante, né? E aqui, não, aqui a gente tem a oportunidade de um monte de coisa. [...] Eu tiro isso aqui como uma escola. Não é tão escola porque eu tô privada da liberdade, né? De uma certa forma. Mas eu tiro isso como uma escola, que eu tô aprendendo, tô estudando, pra ser uma pessoa melhor lá na frente.

Essas ambiguidades nas significações dos adolescentes acerca da medida de internação também foram relatadas por Padovani (2013). Quer dizer, por um lado, os aspectos que circunscrevem as condições de privação de liberdade, como por exemplo, o isolamento social, foram ressaltados como negativos, mas, por outro, a oferta do conjunto de atividades e serviços emergiu como positiva, sobretudo porque as adolescentes não tinham acesso a eles no mundo extramuros. Sendo assim, para as adolescentes deste estudo, a medida de internação se distingue

---

<sup>23</sup> Expressão utilizada pelas adolescentes para significar o sofrimento causado pelo isolamento.

da prisão porque promove o desenvolvimento humano, com a promoção de “oportunidades”. Já a restrição ao direito à liberdade seria a característica que aproxima a medida do contexto prisional e a afasta do contexto educacional, experienciada pelas meninas como uma punição.

Ademais, as adolescentes também diferenciaram o tratamento dispensado pelos profissionais na socioeducação, ao distingui-la da política criminal. Diante disso, é importante destacarmos que as relações de confiança entre as meninas e os profissionais favorecem o processo educativo, tendo em vista que ampliam o interesse delas acerca dos conteúdos a serem aprendidos (González Rey, 1995). Ainda segundo as palavras de Flávia (adolescente, entrevista):

As pessoas conversam com a gente, dá conselho pra gente, gosta da gente de uma certa forma. E a gente se apega ali aquelas pessoas. [...] A maneira que trata a gente, sabe? O carinho que a gente, poxa, percebe assim, a gente não tá sozinha. Tem alguém ali que acredita na gente, entendeu? [...] É a pessoa que confia na gente, a gente precisa de mais confiança e oportunidade. E é isso que a socioeducação tem, essa diferença do presídio.

Considerando o enfoque para os aspectos positivos da medida, chamou-nos a atenção que, embora a medida seja realçada como positiva, as adolescentes ressaltaram que pretendem não reincidir no ato infracional, após a internação, justamente porque não querem cumprir novamente a medida, conforme será discutido posteriormente<sup>24</sup>. As meninas, portanto, parecem se empenhar em compartilhar significados positivos da internação, no sentido de modificar os significados hegemônicos sobre o sistema socioeducativo e sobre os internos, conforme também verificou Padovani (2013).

Some-se a isso a própria trajetória de vida das adolescentes, em que é constante a negação ao acesso às políticas públicas; dessa forma, a promoção de um conjunto de serviços, no contexto da medida, suaviza a punição, dado que, no mundo extramuros, não são ofertados.

---

<sup>24</sup> Ver capítulo 9.

Conforme pontuou Padovani, isso também pode indicar que as adolescentes se acostumaram com o ambiente prisional e, desse modo, não refletem sobre a possibilidade de mudança da realidade institucional.

No que se refere aos profissionais, eles também significaram a medida socioeducativa de internação como uma “oportunidade” para a adolescente se “transformar”, isto é, romper com a trajetória infracional, através da reflexão sobre o ato infracional, e ressignificar o projeto de vida. Quer dizer,

É o conceito daquilo de acreditar na capacidade do ser humano de se transformar. A crença no adolescente, na resiliência que ela tem, na força de ver resultados positivos durante o período que elas entram, até o período que ela sai. Pra mim a socioeducação é a porta, é a oportunidade que o adolescente tem para poder sair do contexto de ato infracional. É o momento de dar oportunidade de reflexão daquilo que fizeram e de não impunidade. As duas missões que a FUNDAC tem é: A responsabilização do ato infracional cometido e a ressignificação do projeto de vida do adolescente (Lívia, setor pedagógico, entrevista).

Além disso, a medida socioeducativa de internação foi significada como uma educação – que compõe um conjunto de ações - direcionada a promover os valores, os laços afetivos com a família e, por conseguinte, a ressignificação da vida. Ou melhor:

Então aqui é um momento de reconhecer os valores: “o que é mais valioso pra mim?”. Reconstruir laços, porque esse tempo aqui faz a reconstrução de muitos laços familiares. [...] E aqui, como a gente traz a educação como um todo, as oficinas, pessoas de fora, pessoas com a história de vida parecida, elas ressignificam a vida delas, então é uma segunda chance normalmente (Joana, setor saúde, entrevista).

Ademais, a medida de internação emergiu associada à responsabilização, especialmente individual e punitiva, o que conduz ao rompimento da trajetória infracional. De acordo com Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

Então, medida socioeducativa pra mim, é acreditar. Por que? O adolescente, ele comete um ato infracional, que é análogo a crime ou contravenção penal, então ele vai ter que ser responsabilizado. [...] E aí, ele vem cumprir a medida socioeducativa. [...] Ela chega, e aí ela tem que acreditar novamente, porque se ela não acreditar, principalmente nela, ela desiste e continua aquela mesma vida.

Embora o ECA não traga uma definição explícita sobre a socioeducação (Nascimento & Nascimento, 2018), Rodrigues e Oliveira (2016) verificaram que tal termo tem sido utilizado em diversos contextos de atuação, tanto no terceiro setor como também nas políticas sociais, o

que tem fomentado práticas heterogêneas. Todavia, tais práticas convergem em ações de cunho pedagógico e promotor de direitos àqueles que se encontram em situação de ameaça ou violação de direitos, ou aos adolescentes em medidas socioeducativas.

No que se refere à medida socioeducativa de internação, é desenvolvida em contexto de privação de liberdade (Brasil, 1990) e, por isso, tem o caráter penal sancionatório, cuja aplicação se justifica face à prática de ato infracional. Através da oferta de um conjunto de serviços e políticas sociais, destina-se a obstar a prática de novos atos infracionais e possibilitar, ao adolescente, superar sua situação de vulnerabilidade, com a construção do projeto de vida (Nascimento & Nascimento, 2018; SINASE, 2012; Sposato, 2011).

Considerando isso, verificamos que o significado da medida socioeducativa de internação, construída por profissionais e adolescentes, converge com a significação compartilhada pelos marcos regulatórios – como o ECA e o SINASE. Desse modo, podemos depreender, por um lado, que os atores sociais conhecem os princípios e leis que fundamentam a socioeducação, e, por outro, que tal significação é compartilhada neste espaço, sendo integrada, de forma particular e dialética, às culturas pessoais de cada ator social, através do processo de internalização e externalização, o que, por sua vez, também constitui a cultura coletiva deste contexto (Martins & Branco, 2001; Moreira & Branco, 2012; Valsiner, 2014).

Se, para as adolescentes, a privação de liberdade promove a dor e o sofrimento, entre os profissionais, a internação emergiu como a possibilidade de afastar a adolescente do contexto infracional, para promover a reflexão sobre a trajetória infracional e, por conseguinte, a resignificação da vida:

Porque o afastamento de toda essa turbulência [vida infracional], junto com momentos de silêncio, levam ao autoconhecimento, ainda que não seja verbalizado inicialmente. [...] Nos momentos de estudo de caso, a gente também consegue ver nesse adolescente que ele precisava desse tempo porque estava sufocado (Joana, setor saúde, entrevista).

Com isso, identificamos que a privação de liberdade inerente à internação é significada pelos profissionais como promotora da reflexão sobre o ato infracional; associada à promoção

de um conjunto de serviços, é capaz de conduzir a adolescente a romper com a trajetória infracional e, posteriormente, ser reintegrada, à sociedade, já “transformada”.

Embora os profissionais ressaltem que, no imaginário social, a socioeducação é comparada com a prisão, ao distinguir a medida socioeducativa da política criminal, eles também destacaram o cuidado especializado, sobretudo face à crença na mudança, dada a condição peculiar de desenvolvimento da adolescente, como exemplifica a fala de Marta:

Eu sei que a sociedade ainda vê, os poucos, né? Que não entendem o que é socioeducação, assimilam muito uma coisa com a outra [prisão], e acha também que tá tudo perdido, que não tem jeito. Mas quando a gente pensa que é adolescente, que é um ser em desenvolvimento, né? [...] Então talvez a diferença maior seja essa, o cuidado e o desejo de fazer acontecer mesmo esse trabalho, essa mudança, promover essa reflexão. Acreditar que aquele indivíduo vai sair, de fato, pronto pra tomar novas atitudes (Marta, equipe técnica, entrevista).

Ademais, também ressaltaram que a medida socioeducativa de internação é estruturada a partir de uma proposta pedagógica. Segundo Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

O que difere é que o adolescente vai ser responsabilizado, mas com uma proposta pedagógica, uma estruturação pedagógica, voltada pra aquele adolescente, que são as CASEs, as comunidades de atendimento socioeducativo. E os profissionais que ali estão, que vão estar sempre tentando reformular isso com atitudes pedagógicas. E o sistema prisional, pelo pouco conhecimento que eu tenho, ele não vai trazer situações pedagógicas; ele não vai trazer aquele adulto à ressignificação do ato.

Os profissionais, portanto, significaram a política pedagógica da medida de internação como promotora da construção do projeto de vida e, por conseguinte, do desenvolvimento humano; também ressaltaram as diferenças nas estruturas arquitetônicas da unidade socioeducativa. De acordo com Livia (setor pedagógico, entrevista):

é que as medidas, ela vai oportunizar aquela fase peculiar do ser humano, que pode estar ainda no processo de reparação e reconstrução da própria vida. Diferente de uma pena que vai ser cumprida de 20 a 30 anos, no espaço que não vai ofertar tanta possibilidade de uma pessoa crescer e se modificar. A própria estrutura arquitetônica, [...] ele é diferenciado do espaço do presídio, até do que vai ser ofertado dentro desse espaço.

De acordo com Sposato (2011), é evidente que a medida socioeducativa é de natureza penal, tendo em conta a presença do poder coercitivo do Estado, que implica a limitação ou restrição de direitos ou da liberdade. Do ponto de vista qualitativo, portanto, tanto a pena como

a medida cumprem o seu papel no controle social, já que possuem a mesma finalidade e o mesmo conteúdo.

Todavia, diferentemente do que ocorre na política criminal, a significação da adolescência como fase peculiar de desenvolvimento impõe à socioeducação projetos pedagógicos e educativos (Sposato, 2011), além do atendimento diferenciado, pois implica a significação da proteção integral, conforme verificamos neste estudo. Defendemos aqui que o desenvolvimento humano é processual e, sendo assim, ocorre ao longo de toda a vida. Contudo, tendo em vista a precocidade do processo de socialização e, por conseguinte, do desenvolvimento, inclusive do desenvolvimento moral, entendemos que a adolescência se constitui como uma fase com peculiaridades, que necessita de proteção especial e integral.

A significação da adolescência como uma fase peculiar do desenvolvimento e, por conseguinte, com demanda de proteção integral, emergiu como elemento central que distingue a política socioeducativa não só da política criminal, mas, especialmente, da prisão, conforme também identificamos nas significações construídas tanto por profissionais como adolescentes. Tendo em vista que tal significação inclui o significado da proteção, isso nos conduz a questionar até que ponto essa significação “bem intencionada” pode estar suavizando as similaridades entre o atendimento socioeducativo e o atendimento criminal.

Nossos dados mostram, então, que a significação da medida de internação emergiu de forma ambivalente, que combina dois modelos opostos, cuja relação é de coexistência, ou seja: o modelo jurídico-punitivo e o modelo educativo-protetivo. Por isso, a medida socioeducativa de internação foi significada como uma escola, mas que “não é tão escola porque eu tô privada da liberdade”; ou seja, uma “escola da vida”, pois possibilita a transformação da adolescente, através da ressignificação da trajetória de vida, para que ela não retorne para a “vida errada”. Todavia, a suposta “transformação” implica dor e sofrimento, sobretudo em razão do isolamento do convívio social e, especialmente, familiar.

## 7.2 “Tudo que a gente precisa, a gente tem aqui”: a proteção integral

Era a hora do recreio na escola municipal que ficava alocada na CASE-Feminina. Enquanto as educandas degustavam um pedaço de bolo com suco, Ana Clara, uma das adolescentes, entrou na sala de aula munida de um pedaço de papel e caneta. Ao tempo em que fazia anotações, perguntou para as demais meninas o que cada uma iria querer comer no momento do almoço: carne grelhada ou feijoada. Na tentativa de iniciar uma conversa com as adolescentes, aproveitei para comentar que a comida parecia gostosa.

A educanda Viviane voltou-se para mim e me contou que o lanche da escola era muito bom, mas a comida da unidade não tinha gosto de nada, pois a feijoada vinha sem carne. Nesse instante, a adolescente Sara não se conteve e também entrou na conversa para se queixar de que, naquele dia, tinha faltado água, o que acontecia com alguma frequência, do mesmo modo que tinha faltado sabonete; por conta disso não tinha tomado banho pela manhã. E exclamou: “na CASE não tem regalias; colchão, lençol e travesseiro. Mas agora sei o que é direito, como a cultura e o esporte, e só aprendi aqui!” (Diário de campo).

A despeito do trecho destacado do diário de campo, em que a adolescente verbalizou que passou a ter consciência sobre os direitos através da medida socioeducativa de internação, chamou-nos a atenção que, no momento das entrevistas, as adolescentes afirmaram não conhecer o significado de proteção integral. Ao substituímos o termo “proteção integral” por “direitos”, observamos algumas dificuldades na sua construção.

No que se refere à Maria, a significação de direitos emergiu associada às suas dimensões, isto é: educação, saúde, lazer, esporte, cultura etc.; através da promoção de um conjunto de serviços, os direitos são garantidos na unidade socioeducativa, a despeito das faltas institucionais, conforme retratado no trecho do diário de campo. Segundo a adolescente: “aqui



eles garantem muito... põe em primeiro lugar nossos direitos. Nossos direitos aqui é um dos mais correndo atrás, por todos os lados, de todas as formas: educação, lazer, esporte, da cultura. De todos os lados é colocado em primeiro lugar os nossos direitos” (Maria, adolescente, entrevista).

Apesar de alegar não saber “muito bem sobre isso [direitos]”, Flávia significou os direitos associados ao exercício da cidadania, que devem ser garantidos, embora não tenha ressaltado quem tem o dever de garantir. Além disso, também notamos que a adolescente tem ciência de que a cidadania se estende àqueles que cometem ato infracional, quando enfatiza “e a gente é”. Em suas palavras: “Eu acho que... não sei muito bem sobre isso [direitos], mas acho que é garantir nossos direitos, o direito que a gente tem, como cidadão, né? E a gente é. Eu acho que... não sei muito sobre isso” (Flávia, adolescente, entrevista).

Com isso, é importante destacar a relação entre direitos e cidadania. A cidadania está associada à vida em sociedade, ou seja, à política e ao seu exercício, fazendo referência à condição de igualdade civil e política e, sobretudo, aos direitos humanos. A sua prática engloba as atitudes do cidadão em agir em prol da sociedade, bem como o dever da sociedade em garantir, ao cidadão, os direitos básicos. Por isso, a cidadania se vincula aos direitos, mas também aos deveres (Rezende Filho & Câmara Neto, 2001).

Ao ser solicitada a identificar algum direito, Flávia ressaltou o direito à liberdade, o que é significativo para quem está institucionalizada. E, ainda, destacou o respeito, o que indica que o direito se confunde com o dever e, por conseguinte, com a responsabilização. Segundo suas palavras: “vamo dizer assim, em atos, né? O direito da liberdade. O respeito. O respeitar o outro, né? E diversas coisas”.

Já Luana significou os direitos como algo que “todo ser humano tem que ter”; todavia, a adolescente afirmou não identificar nenhum direito específico para destacar como exemplo.

Conforme a adolescente: “Direitos é o que todos os humano tem que ter, né? Seus direitos... um bocado de coisa” (Luana, adolescente, entrevista).

Outrossim, a significação da proteção integral também apareceu associada ao que “a gente precisa”; desse modo, notamos uma distinção entre o que a “gente precisa”, relacionada às necessidades básicas e fundamentais, com os “desejos”, isto é, o que “a gente quer”, que pode ou não ser suprido. Segundo Maria,

Tudo que a gente precisa, a gente tem aqui, a gente tem, entendeu? Mesmo que às vezes a gente fale: “ah, eu quero isso, eu quero aquilo”, a vida não é do que a gente quer, não é na hora que a gente e como a gente quer. Então acho que a gente tem nossos direitos da gente, enquanto adolescente pertence, enquanto todo cidadão precisa, a gente tem acesso a todos (Maria, adolescente, entrevista).

Também chamou a atenção que as meninas significaram o conjunto de serviços ofertados pela instituição como “*oportunidades*”, pois somente são promovidos no contexto da socioeducação. Dessa forma, a significação da proteção integral emergiu como uma “oportunidade”, e não como um direito que deve ser garantido de forma integral e prioritária, dada a condição peculiar de desenvolvimento das adolescentes.

Diferentemente da Doutrina da Situação Irregular, cujo modelo se pautava na tutela daqueles que eram considerados “menores”, isto é, em situação irregular, a Doutrina da Proteção Integral reconhece o adolescente como agente de direitos e de deveres, cuja proteção deve ser prioridade do Estado, como também da sociedade e da família. Dito de outra forma, os dispositivos legais têm como função proteger de forma integral e especial os adolescentes, garantindo-lhes todos os direitos, em razão das peculiaridades desta fase de desenvolvimento (Costa & Goldani, 2015; ECA, 1990; Fabres & Silva, 2018; Nascimento & Nascimento, 2018; Sposato, 2011).

É importante destacar que a família não é a única responsável pela proteção integral, tendo em vista que tal responsabilidade é compartilhada com a sociedade e com o Estado, os quais devem assegurar condições saudáveis para o desenvolvimento físico, psicológico, social e

moral dos adolescentes (Costa & Goldani, 2015; ECA, 1990; Fabres & Silva, 2018; Sposato, 2011). Como dizem Fabres e Silva,

é possível compreender a partir daí que toda essa proteção se dá em decorrência da necessidade de se proteger a condição humana “juvenil” do indivíduo, ou seja, daquele sujeito que está se desenvolvendo para as relações sociais, culturais, econômicas e, sobretudo, políticas, que permearão todo o resto de sua vida (Fabres & Silva, 2018, p. 8).

Desse modo, a proteção integral como uma “oportunidade” remete à perspectiva tutelar da Doutrina da Situação Irregular, não só porque converge com a noção de que as adolescentes que cometem ato infracional são oriundas de um contexto “desestruturado”, ou melhor, “irregular”, mas também reforça as relações assistencialistas e paternalistas, uma vez que a proteção integral é percebida como uma “oportunidade” proporcionada pela benevolência do Estado através da socioeducação.

Conforme também verificou Padovani (2013), em seu estudo sobre as significações da internação construídas por adolescentes, as meninas ressaltaram os serviços promovidos pela instituição como positivos para o seu processo de desenvolvimento; por isso, deveriam também ser garantidos no mundo extramuros. De acordo com Maria (adolescente, entrevista): “a medida de socioeducação, eu penso que eu poderia ter conhecido muito antes, porque apesar de que quem conhece é quem faz o erro, se as pessoas não cometessem o erro pra conhecer a socioeducação, seria muito bom”. Isso chama a atenção não só sobre o quanto os direitos são violados para grande parcela da população, mas também abre brecha para uma significação equivocada sobre os direitos e, mais que isso, para o exercício da cidadania, uma vez que é necessário violar as leis para que as “oportunidades” sejam garantidas.

Assim, a significação da proteção integral também emergiu para as meninas de forma universal, já que a garantia de direitos deve se estender a todos, independentemente de ter ou não cometido um ato ilícito, ser adolescente ou adulto. Ainda segundo Maria (adolescente, entrevista):

Porque mesmo a gente enquanto de maior, responsável por si mesmo, a gente não tem que perder nossos direitos, e a punição de adulto a gente é privado totalmente dos nossos direitos enquanto humano, do direito à educação, do esporte, da cultura, do lazer...

A proteção integral também apareceu associada à proteção contra as formas de opressão e violência. Quer dizer, no mundo extramuros, as adolescentes contam com a guarita dos pares para se salvaguardar face um contexto marcado pelas violações de direitos e ausência do Estado, como, por exemplo, algum familiar ou amigo, sobretudo aqueles que possuem algum *status* em atividades ilícitas. Segundo Cássia (adolescente, diário de campo), “eu fui presa porque entreguei os parceiros. Eu achei que eles iam vacilar comigo, aí eu me entreguei. Tenho um tio preso, cabeça de facção. Ele me protege, por que os caras querem a minha cabeça”.

Do mesmo modo, na CASE-Feminina as meninas também se vinculam entre elas, formando pequenos grupos, para que uma proteja a outra caso surja alguma situação conflitante, tendo em vista que a “equipe não resolve nada”. Ainda sobre as palavras de Cássia (adolescente, diário de campo):

Aqui rola briga, a maioria por ciúme. E aqui a equipe não resolve nada. Eu me relacionei com uma menina que tinha matado o filho, por isso protegia ela quando chegou, porque as meninas queriam pegar ela. Daí a gente acabou namorando.

Através das entrevistas realizadas com os profissionais, verificamos que a significação da proteção integral emergiu principalmente associada à garantia de direitos, reduzida a um conjunto de políticas, como se a oferta de tais políticas, por si só, promovesse a proteção.

Segundo Marta (equipe técnica, entrevista):

Proteção integral é garantir direitos que elas já têm, mas não tinham acesso. Então assim, elas estão aqui, mas a gente tem a escola aqui dentro, tem a farmácia, a enfermaria, tem esses atendimentos diversos, né? [...] Então é integral nesse sentido, de fazer o possível para que tudo esteja ao alcance delas, todos os direitos estejam garantidos de fato. Mas é bacana a gente pensar que existe a falta e que ela é necessária, né? Então, é uma falta institucional, mesmo assim, sabemos que coisas precisam faltar pra que a gente vá lá fora, pra que exista, né? Esse movimento do estar na sociedade de uma forma comum, vamos dizer assim.

A proteção integral, portanto, foi significada como garantia de direitos fundamentais, ou seja, direitos básicos inerentes à condição humana, e não como uma proteção especial às adolescentes, em razão da condição peculiar de desenvolvimento. Desse modo, apareceu

associada ao “fazer o possível para que tudo esteja ao alcance delas” (Marta, equipe técnica, entrevista), ou que na medida socioeducativa é “cumprido, de fato, o que é necessário para que esse jovem infrator tenha proteção e direito garantido” (Lívia, setor pedagógico, entrevista). Com isso, podemos depreender que as adolescentes são protegidas quando estão em cumprimento de medida socioeducativa, pois a socioeducação promove um conjunto de serviços que não são acessíveis às meninas no mundo extramuros. Conforme Ana (escola, entrevista):

No caso aqui, a proteção integral, eu percebo que existe aqui dentro, entendeu? [...] Agora lá fora, pensando quando sai daqui, eu não vejo bem isso, efetivamente, não. [...] Mas trabalhando aqui há dois anos, eu não vi essa questão da violação de direitos, não. Eu acho que aqui, é cumprido de fato o que é necessário para que esse jovem infrator tenha proteção e direito garantido.

No entanto, conforme os marcos regulatórios, a proteção integral constitui o Sistema de Garantias de Direitos direcionado às crianças e adolescentes. Tal Sistema é promovido pelo Estado, com a coparticipação da sociedade, o qual inclui, além da promoção e defesa dos direitos, o controle social; assim, não se restringe apenas a garantia de direitos (Brasil, 2006).

A proteção integral abrange a articulação entre as políticas sociais básicas, além da assistência social e proteção especial, bem como a justiça; a política socioeducativa, portanto, compõe o sistema de garantias (Brasil, 2006). Desse modo, a significação da proteção integral também apareceu relacionada ao sistema de garantia de direitos. Como diz Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

Aí vem o sistema de direitos, onde tem o ministério público, a defensoria pública. Aí vem os conselhos tutelares, os conselhos de direitos. Então tudo vem pra, pra... A escolarização, profissionalização, segurança, saúde. Tudo isso vem pra contemplar o sistema da garantia de direitos, e que tá no bojo da proteção integral do adolescente.

A proteção integral também foi relacionada à concepção universalista da garantia de direitos, isto é, a percepção da adolescente como “ser completo”, e não apenas autora de ato infracional, conforme os marcos regulatórios (Brasil, 1990). Desse modo, tal proteção envolve o suprimento das necessidades básicas e individuais - o que inclui não só a proteção física, mas

também social -, garantida através do atendimento ofertado pelos profissionais da unidade socioeducativa. Conforme Joana (setor de saúde, entrevista):

eu entendo que proteção integral é ver o adolescente como um ser completo, não apenas como a pessoa que tá aqui porque cometeu alguma coisa. Então tem que garantir os direitos, acolher realmente, tentar suprir todas as necessidades básicas e individuais, na medida do possível, porque tem algumas necessidades individuais que, se não forem atendidas, você não consegue resultados em outras áreas. E ter uma equipe que tenha esse *feeling*, que tenha essa dedicação, faz essa proteção integral acontecer. [...] Não é só proteger o físico, não, você mostra que o adolescente é capaz. E também no social, né?

Ademais, para os profissionais, a medida de internação possibilita retirar a adolescente de um contexto considerado “adoecido” ou “desestruturado”, para promover a sua proteção; o ambiente institucional, portanto, é considerado mais protetor do que o ambiente extramuros, embora não seja “o local adequado”. Nas palavras de Joana (setor de saúde, entrevista):

ainda que você seja num local [unidade de medida socioeducativa] que não é o local adequado, mas aqui elas [adolescentes] estão num ambiente, assim, que propicia muito... Melhor, no sentido de necessidades mesmo, né? [...] A gente consegue tirar ele daquele ambiente, que muitas vezes tá adoecido por várias questões, né? Psicossociais e financeiras, ou desestruturado. Porque às vezes tem uma família que não é completa dentro da cabeça. Têm adolescentes que só têm a mãe e que gostariam de ter uma família, né!? Então você faz essa proteção.

Com isso, a significação da proteção integral apareceu relacionada ao atendimento oferecido na medida de internação, que a despeito da incompletude institucional, assegura a promoção dos direitos, a partir da articulação com outras políticas públicas. Isto é: “A gente, de certo modo, pela incompletude do institucional, a gente ainda acessa alguns... Alguns meios, como o CAPS... Alguns serviços como o CAPS, até o próprio CREAS, cursos profissionalizantes. Então tudo isso faz parte do sistema de proteção integral” (Sérgio, setor pedagógico, entrevista).

Desse modo, o trabalho realizado pelos profissionais emergiu como positivo para a garantia de direitos no âmbito da medida de internação. As queixas das meninas quanto ao atendimento socioeducativo foram apontadas como “normais”, já que a adolescente “nunca está satisfeita com nada”; isso converge com a significação da adolescência compartilhada na cultura coletiva, associada a uma fase de tensão e conturbações emocionais. Segundo Carlos (setor de segurança, entrevista):

Eu percebo que a gente é bem... Acho que todos nós, colaboradores, esse compromisso todos nós temos, de fazer valer a garantia dos direitos. Então elas não se queixam disso, elas sabem que são bem assistidas. Reclamação é normal, porque adolescente é isso mesmo, nunca tá satisfeito com nada, sempre reclama.

Sendo assim, se a Doutrina da Proteção Integral também engloba o princípio da participação, que se refere ao direito da adolescente de participar de decisões de seus interesses, o qual remete ao exercício da autonomia no âmbito das políticas públicas (Nascimento & Nascimento, 2018), é importante refletirmos em que medida tal significação conduz ou não ao silenciamento da adolescente no exercício da cidadania.

Assim como as adolescentes, para os profissionais, os direitos são universais; exceto o direito à liberdade, cerceado quando o adolescente comete ato infracional. De acordo com Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

E aí o adolescente, quando ele passa a cumprir qualquer tipo de medida socioeducativa, ele não deixa de ter garantias de direitos. A única garantia que lhe é cerceada, é o direito de ir e vir. [...] O adolescente, ele tem que ser continuado na linha do sistema lá da proteção integral. Tem que ter acesso ao SUS, acesso à educação; tem que ter acesso aos meios de informação; tem que ter acesso a sua defesa e a defensoria pública; tem que ter acesso a informações sobre o seu processo...

Diante do exposto, diferentemente do estudo realizado por Valente (2015), em que se constatou forte adesão, entre os profissionais que atuam no Sistema de Garantias, da perspectiva de que é dever do Estado, da família e da sociedade promover proteção e condições para o desenvolvimento do adolescente, chamou-nos a atenção que a proteção integral não foi significada, pelos atores sociais deste estudo, conforme os marcos regulatórios. Dito de outro modo, embora a proteção integral seja percebida como direitos que devem ser garantidos às adolescentes - a despeito de cometerem ou não ato infracional, ou terem os direitos violados no mundo extramuros -, a responsabilidade de quem deve promover tal proteção não foi ressaltada pelos participantes desta pesquisa, considerando a situação peculiar de desenvolvimento da adolescente.

Isso sugere a desresponsabilização das instâncias macrosociais na promoção da proteção integral. Desse modo, é importante refletirmos, por um lado, até que ponto isso abre brecha para práticas assistencialistas, paternalistas e tutelares, as quais remetem a Doutrina da

Situação Irregular; e, por outro, de que forma a desresponsabilização das instâncias macrossociais está implicada nas significações da responsabilização e, por conseguinte, nas suas práticas.

### **7.3 “É fazendo uma reflexão, que tudo tem uma consequência”: a responsabilização**

Às oito horas da manhã iniciava-se a aula na escola alocada na Case-Feminina, cuja turma era composta por cinco adolescentes. Enquanto estendia o papel metro no chão, o professor comunicou que, naquele dia, seria realizada uma atividade lúdica, ao tempo em que pediu para as meninas decorarem, com bolas recortadas em papel alumínio e laços de fitas cintilantes, os contornos do desenho que formava uma árvore de natal.

O professor, então, aproveitou a oportunidade para inserir o tema da responsabilidade no diálogo com as adolescentes. Para isso, citou o exemplo de uma mulher que sofre violência do namorado, todavia resolve se casar com ele. Nesse instante, a educanda Maria interrompeu o professor, para assegurar que ela jamais se submeteria à situação de apanhar do namorado, muito menos se casaria com ele após esse fato.

Sem dar muita atenção ao comentário da educanda, o professor continuou sustentando que se o homem continuava agressivo na relação de casamento, a mulher tinha responsabilidade sobre a violência sofrida, pois sabia, antes de casar, que ele era violento. Com isso, era necessário pensar primeiro antes de agir, até porque todo ato conduz a uma consequência, a exemplo da medida socioeducativa. E sentenciou: “é possível mudar, basta querer e se esforçar” (diário de campo).

Conforme exemplifica esse trecho do diário de campo, no que se refere à significação da responsabilização, verificamos que ela emergiu principalmente reduzida à responsabilização



individual, isto é, focada nos aspectos subjetivos. Desse modo, a “mudança” é circunscrita à vontade e ao esforço do indivíduo, sem qualquer envolvimento do contexto macrosocial.

Considerando as entrevistas das adolescentes, para Flávia, a responsabilização remeteu à assunção de culpa ou arrependimento, ou “tentar fazer diferente”, como forma de reparar o dano causado a outrem. Dessa maneira, o comportamento moral é reduzido aos aspectos subjetivos e, por isso, não envolve o contexto macrosocial, também imbricado no comportamento moral; isso abre brecha para a culpabilização e para a individualização da responsabilização. Conforme afirmou Flávia (adolescente, entrevista):

Se responsabilizar pelo que fez... se responsabilizar pelo ato infracional, é você saber o que você fez, você admitir a sua parcela de culpa ali, entendeu? Você vê que você errou e tentar consertar. Se arrepender pelo que você fez e tentar consertar. Se não... dependendo do ato, né? Você não vai conseguir mais consertar aquilo ali, não pode colocar aquilo ali de novo, né? Mas você pode se arrepender, entendeu? Você pode tentar fazer diferente.

Com relação a Maria, a responsabilização se vinculou aos deveres e ao respeito em relação ao outro. Embora ressalte a relação interpessoal, observamos que a significação da responsabilização também apareceu centrada no indivíduo.

Pra mim, a responsabilização é eu ter conhecimento daquilo que eu tenho e daquilo que eu posso passar pra alguém, né? É... o respeito, o respeito quanto ao outro e a mim, pra mim é uma forma de responsabilização... É a gente cumprir os deveres que a gente tem a fazer a cada dia a dia, na nossa vida. E, é isso (Maria, adolescente, entrevista).

Já Luana afirmou desconhecer o significado de responsabilização, o que pode ser explicado em razão do pouco tempo na medida socioeducativa, já que a adolescente se encontrava em fase inicial do atendimento.

No que se refere às entrevistas dos profissionais, também verificamos que a responsabilização emergiu centrada nos aspectos individuais. Sendo assim, a responsabilização compreende a reflexão sobre as escolhas individuais e, por conseguinte, a consciência sobre o ato, considerando a repercussão do ato para a sociedade e para a trajetória de vida da adolescente. Nas palavras de Marta (equipe técnica, entrevista):

A adolescente se dá conta da gravidade do que foi feito, da repercussão que isso tem na sociedade, na vida dela, porque ela faz parte da sociedade, e entende que aquilo não pode se repetir, que aquela não é a melhor escolha [...]. É muito a questão mesmo do *insight*, de tipo, fato essa não era a melhor opção, e eu não posso permitir que isso aconteça de novo, não quero que aconteça com os meus, não quero que aconteça comigo [...]. Quando ela chega ao ponto de conseguir pensar no todo, eu acho que é isso, no tocante ao ato infracional (Marta, equipe técnica, entrevista).

A responsabilização, portanto, também apareceu como um processo imprescindível para a vida em sociedade, já que a sua organização exige regras de convivência, as quais implicam na renúncia dos interesses individuais em prol do outro. Sendo assim, embora se ressalte a importância da responsabilização para o convívio social, ela é destacada como um processo psicológico que implica “aprender a se conter, lidar com as emoções explosivas, negativas”.

Conforme coloca Joana (setor de saúde, entrevista):

É respeitar limites, é respeitar o espaço do outro, é aprender a se conter, lidar com as emoções explosivas, negativas. Porque a gente precisa, porque a vida em comunidade é assim, a gente tem que preservar o ambiente onde nós estamos, tem que preservar a relação com o outro, porque nós vivemos sempre com alguém. Então a diferença básica é o cuidado e viver em sociedade. É esse o aprendizado.

Para Lívia, a responsabilização emergiu como uma reparação do dano associado ao cometimento de ato infracional, a qual envolve o cumprimento da medida socioeducativa, que conduz à construção de uma nova trajetória de vida, distante da ilicitude, como mostra sua fala:

A gente não está dizendo que eles são coitadinhos e coitadinhas, que não devem ser responsabilizados por aquilo que fizeram. Pelo contrário, ele precisa reparar o dano cometido socialmente e principalmente por ele mesmo, e saber que tem como, ele tem como fazer e criar outras oportunidades na vida. Então a responsabilização é o fator principal da medida socioeducativa e também, se não tiver isso, ele vai voltar para o mesmo contexto e vai tornar a fazer (Lívia, setor pedagógico, entrevista).

Colocada como um preceito legal, a responsabilização apareceu centrada no ato infracional, associada à sua consequência para a adolescente, isto é, ao cumprimento da medida socioeducativa. De acordo com Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

A responsabilização é o que já tá posto no sistema juvenil, né!? O adolescente cometeu algum tipo de ato infracional, ele vai ter que ser responsabilizado, é o que tá posto. E aí é a medida socioeducativa, ou as outras medidas. [...] São os sistemas de responsabilização que está posto na nossa legislação.

A significação da responsabilização, portanto, compreende a consciência de que todo ato implica uma consequência. Colocada como exemplo, a medida socioeducativa se constitui como uma resposta às “escolhas” individuais que determinariam o comportamento, a qual, igualmente, desresponsabiliza a esfera macrossocial. Tal significação, hegemonizada pelo Direito Penal moderno (Baratta, 1999; Beccaria, 2015), também é compartilhada socialmente, uma vez que se considera que a certeza da punibilidade seria um fator que desestimularia o indivíduo ao cometimento do ato delituoso. Isso tem servido como justificativa que embasa as campanhas em prol da hiperpunibilidade, sobretudo a redução da maioria penal. De acordo com Marta (equipe técnica): “se as meninas estão cientes de que tudo que se escolhe fazer traz, junto com isso, uma consequência... E se elas se sentem responsáveis por isso, né? Do que está por vir, a partir do que escolheu, então elas são responsabilizadas”.

Nessa mesma direção, Carlos enfatizou a responsabilização como um processo de reflexão sobre a relação entre o ato e as suas consequências, especialmente a medida socioeducativa, que se constitui como uma resposta ao ato infracional. Segundo suas palavras (Carlos, setor segurança, entrevista): “É fazendo uma reflexão, que tudo tem uma consequência... Se você cometeu o ato infracional, você tem que cumprir sua medida socioeducativa, porque vocês são menores, [...] você vai tá reparando esse ato cumprindo a medida socioeducativa”.

Considerando a perspectiva de que todo ato gera uma consequência, tal noção traduz a educação moral baseada no temor ao castigo, conforme argumentado por Vygotsky (2010), uma vez que indica que se deve agir corretamente não porque tal ato é benéfico à coletividade, mas porque envolve uma consequência, sobretudo punitiva – que envolve dor e sofrimento. Com isso, embora tal pedagogia policialesca amedronte alguns, haja vista a possibilidade da resposta punitiva ao ato, outros não serão atemorizados, podendo, portanto, reincidir no ato incorreto, já que tal pedagogia não desenvolve a consciência sobre o comportamento moral.

Sendo assim, a responsabilização propiciada pela privação de liberdade, que se constitui como um processo doloroso, isto é, “muito pesado”, promoveria não só a reflexão sobre o ato infracional, mas também sobre a sua consequência. Através do sofrimento, as adolescentes passam a ter consciência da importância da socioeducação, ou melhor, de que “ela está aqui [na unidade socioeducativa] porque precisa estar”; isso, portanto, também remete à pedagogia do temor pelo castigo (Vygotsky, 2010). Segundo Joana (setor de saúde, entrevista):

A ficha cai porque o silêncio traz essa reflexão. Muitas vezes elas não verbalizam que sabem que são responsáveis, né? Porque não suportam assumir, porque é muito pesado, e aí isso vai acontecendo muito devagar. Ela fala num atendimento com o psicólogo, ela faz uma poesia e descreve que ela entendeu o que foi feito e que ela está aqui porque precisa estar, porque vir pra cá não foi uma laranja<sup>25</sup>. Porque às vezes começa dizendo que foi uma laranja e não foi. Então, a ficha cai, a privação de liberdade traz isso também. Além disso, também é importante ressaltar que o cometimento de ato infracional não

indica, necessariamente, ausência da moral, posto que a moral varia conforme a classe social, mas aponta para uma falha dos processos adaptativos; desse modo, o contexto infracional também institui seus próprios códigos de conduta, muitas vezes divergentes da moral dominante (Vygotsky, 2010). Conforme Joana (setor de saúde, entrevista):

é uma reeducação e “sócio” também, porque você aprende a se relacionar com o outro, você se reeduca, se você não recebeu... Se educa também. Se você não recebeu esses valores, essas orientações, você recebe, e a partir daí você aprende a lidar com isso, e com o outro.

Diante do exposto, chamou-nos a atenção que, a despeito da sua importância para o comportamento moral (Branco, 2006; González Rey, 1999, 2003; Souza, 2011; Vygotsky, 2010), as dimensões motivacionais e afetivas foram completamente desprezadas nas significações sobre a responsabilização; desse modo, a responsabilização é reduzida aos aspectos cognitivos, o que pode se expressar nas práticas de responsabilização.

Ademais, embora a responsabilização seja um processo indispensável à vida social, a sua significação construída pelas adolescentes e pelos profissionais apareceu reduzida à

---

<sup>25</sup> Termo que quer dizer vacilo.

responsabilização individual - ou seja, circunscrita aos aspectos subjetivos-, ou à responsabilização punitiva. Isso, conseqüentemente, conduz ao processo de culpabilização do indivíduo e à desresponsabilização da esfera social, especialmente se considerarmos que a adolescente está em fase peculiar de desenvolvimento, o que envolve a responsabilização pautada na proteção integral e especial.

Considerando as diretrizes do SINASE (2012), a responsabilização inclui, além da participação ativa dos adolescentes, a participação da comunidade, da família e do Estado, pois abrange a corresponsabilidade (Valente & Oliveira, 2015). Todavia, a responsabilização como corresponsabilidade não foi verificada nas significações construídas pelos profissionais, como também pelas adolescentes. Isso pode se desdobrar em práticas institucionais centradas no indivíduo, a exemplo da suposta reflexão promovida pela privação de liberdade, a qual não fomenta a consciência sobre o comportamento moral, mas o agir corretamente pelo temor ao castigo (Vygotsky, 2010).

É claro que a responsabilização abarca também a responsabilização individual do adolescente, haja vista que tanto os preceitos do ECA como a abordagem adotada neste estudo o consideram como sujeito ativo, capaz de exercer a sua cidadania e modificar a sua trajetória de vida, mas sempre referenciado nos processos sócio-históricos, o que encontra respaldo também na literatura:

a ênfase sobre a corresponsabilidade como eixo do processo de responsabilização socioeducativa não exime o adolescente de sua responsabilidade individual. Acredita-se que as escolhas individuais realizadas de acordo com padrões e limites condicionados pelos processos de construção sócio-histórica do sujeito estabelecem que cada um seja o principal agente de mudança e de transformação de sua própria história (Valente & Oliveira, 2015, p. 856).

Considerando o paradigma da proteção integral e a perspectiva de que o adolescente se encontra em situação peculiar de desenvolvimento, a responsabilização deve ser compartilhada com a família, a sociedade e o Estado. Sendo assim, a responsabilização não pode se limitar à responsabilização individual, até porque o processo de internalização dos valores e normas

sociais envolve a relação dialética entre o indivíduo e o contexto social (Martins & Branco, 2001; Moreira & Branco, 2012; Vygotsky, 2010).

## **8 “POR DIVERSÃO, POR ADRENALINA, DINHEIRO, RECURSOS”: A SIGNIFICAÇÃO DOS MOTIVOS DO ATO INFRACIONAL E DA REINCIDÊNCIA**

Após uma partida de futebol, Dandara, demonstrando cansaço, aproximou-se de mim e sentou-se ao meu lado para descansar. Enquanto as outras adolescentes davam seguimento ao jogo, ela me confidenciou que iniciou a sua trajetória infracional quando passou a frequentar, de shortinho curto, o “paredão”<sup>26</sup>; se antes ela gostava da “curtição”, agora pondera, como mulher preta, o quanto era objetificada: “quando sair daqui não vai ter mais”. Demonstrando orgulho, ela continuou relatando que, a partir daí, começou a praticar roubos, até se tornar “cabeça”<sup>27</sup> e “mandar nos pivetes”<sup>28</sup>. Por conta da sua trajetória infracional, foi apreendida diversas vezes na delegacia e sofreu violência perpetrada por policiais.

Com os olhos marejados, Dandara contou que sua genitora faleceu logo após o parto; por isso, ficou sob os cuidados do pai, que era “envolvido” com a ilicitude. Desde quando era criança, recorda-se que o genitor fazia uso de substâncias psicoativas em casa; também a violentava física e sexualmente, e sugeriu, por diversas vezes, que ela deveria se prostituir, para poder se sustentar; desse modo, começou a roubar, por “diversão” e para comprar “coisa boa”. Além disso, ele costumava apontar uma arma de fogo para sua cabeça, em tom de ameaça, no sentido de corrigi-la, quando ela o desobedecia. Em uma dessas ocasiões, Dandara puxou a arma da mão do pai, mirou e atirou na cabeça dele.

Por um lado, arrependia-se, pois era “sangue do meu sangue”; mas por outro, não, já que ela tinha cometido em resposta à histórica violência perpetrada por ele. Dandara relata questionar todos os dias: “por que Deus levou minha mãe, ao invés do meu pai?”. Por conta da

---

<sup>26</sup> Festas de rua, em bairros populares, onde o som mecânico e potente é instalado em um ou mais carros, provocando aglomerações.

<sup>27</sup> Posição de comando.

<sup>28</sup> Meninos envolvidos em atos ilícitos.

sua trajetória de vida, entendia o comportamento das outras educandas: “só quem passou por isso pode compreender”! (Diário de campo).

Tendo em vista a importância das motivações que orientam os comportamentos morais, é imprescindível considerá-las nas análises acerca do desenvolvimento moral; a moral está implicada na construção e reconstrução das motivações pessoais, através das práticas sociais. Desse modo, a responsabilização não deve ser reduzida aos aspectos cognitivos, posto que o comportamento moral também envolve aspectos motivacionais e afetivos (Branco, 2006).

Através do relato extraído do diário de campo, notamos que a trajetória de vida de Dandara é marcada pela violência, na qual ela atua como vítima e autora; tais violências não se restringem apenas à esfera doméstica, mas inclui a violência institucional, como por exemplo, a praticada por agentes do Estado.

Conforme ressaltou Ristum (2001), tendo em vista a complexidade do fenômeno da violência, é preciso considerarmos que as suas causas envolvem uma variedade de fatores que se organizam, interagem e interatuam. A partir da proposta formulada por Bronfenbrenner, a pesquisadora estabeleceu duas categorias, isto é: as causas contextuais e as causas pessoais. As causas contextuais foram classificadas em duas subcategorias, que variam em relação a proximidade com o agressor, ou seja: as causas contextuais distais e as causas contextuais proximais.

As causas contextuais distais são associadas à conjuntura social, política, cultural e econômica, como por exemplo, a desigualdade social e a falta de garantia de direitos. Já as causas contextuais proximais envolvem eventos de violência presentes no ambiente direto em que o indivíduo atua, como os modelos de violência disseminados nos meios de comunicação, na escola ou na família. Já as causas pessoais são relacionadas ao indivíduo que pratica a violência, ou seja, questões emocionais, autoestima etc.



A despeito da violência ser multifacetada (Ristum, 2001), considerando as significações construídas por Dandara, o motivo do ato infracional ao qual ela foi sentenciada emergiu como uma resposta à trajetória de violência vivenciada pela adolescente, no âmbito doméstico, perpetrada pelo genitor; em razão disso, o ato violento apareceu para interromper um ciclo de violência.

Assim, a vitimização pela violência se constitui como elemento motivador da prática de atos infracionais, inclusive perpetrada no âmbito doméstico (Abramovay, 2010; Assis & Constantino, 2001; Diamantino, 2015; Pereira, 2002). Desse modo, Bonfim e Khanh (2008) identificaram que a violência é empregada muitas vezes para resolver os conflitos “com as próprias mãos”; isso nos conduz a refletir não só sobre o descrédito e a omissão do sistema de justiça, que reforçam a perspectiva de que a violência física é a única estratégia para resolver os conflitos, como a negligência protetiva do Estado, que vulnerabiliza as adolescentes, especialmente no que tange ao envolvimento com a ilicitude.

Considerando as entrevistas realizadas com as adolescentes, identificamos que as meninas ressaltaram diversos motivos para a prática de ato infracional, que transitaram desde os aspectos intrapsicológicos aos sociais, a depender do contexto que envolve a infração. Do mesmo modo, no estudo realizado por Diamantino (2015), as adolescentes privadas de liberdade apontaram diversos motivos para a prática de atos infracionais, os quais envolveram o consumo de bens e serviços; obtenção de fama, poder e reconhecimento social; defesa da vida; relações familiares e influência dos pares; isso indica que os comportamentos, no caso, os infracionais, são plurimotivados (Gonzalez Rey, 2003).

Além disso, os motivos compreendem a singularidade de cada indivíduo, pois são construídos e reconstruídos através da relação dialética com o contexto social, nas diversas esferas da vida (González Rey, 2002; Silva, 2009; Volpi, 1999). Ou seja, "as atividades não têm por detrás motivos específicos universais que atuam como causa, os próprios motivos se

organizam de forma única no contexto de uma atividade, fazendo parte de um processo de produção de sentido que tem caráter plurimotivado" (Gonzalez Rey, 2003, p. 247).

Todavia, a despeito da plurimotivação, cumpre registrarmos que é comum, no imaginário social, a atribuição de causas internas como motivos para a prática de atos infracionais. Tal perspectiva conduz à patologização da adolescente como tipo criminoso, ressaltada pela literatura científica (Coimbra & Nascimento, 2005; Silva, 2009; Vygotsky, 2010; Volpi, 1999; Zamora, 2008).

As motivações, portanto, emergiram associadas às emoções, isto é, “impulsos”, “raiva”, “diversão” e “adrenalina”; e, ainda, como assunção da infração cometida por outrem, o que envolve as relações afetivas e de gênero; ou, como ressaltou Flávia (adolescente, entrevista), relacionadas à moralidade, como por exemplo, “sem-vergonhice”; mas também apareceram atreladas às condições socioeconômicas, como “precisão”, “dinheiro” e “recursos”. Conforme a adolescente (Flávia, adolescente, entrevista):

Algumas agiram no impulso, num momento de raiva. Outras assume coisa dos outros. Outras, foi por precisão, ou outras não, foi por sem-vergonhice. Eu acho que é isso. Sei lá, porque não tem precisão de fazer aquilo e vai fazer. Por diversão, por adrenalina, dinheiro, recursos...

Nessa esteira, Flávia afirmou que começou a praticar atos infracionais em razão de ter começado a fazer uso de substâncias psicoativas. No que se refere ao ato que se desdobrou na sua internação, a adolescente informou que foi motivada por “sem-vergonhice” e “querer correr riscos”. Segundo suas palavras (Flávia, adolescente, entrevista): “Eu comecei usando droga. Comecei a usar droga, fiquei doidona, e aí... quis fazer. Teve a coisa das influências, das más amizades. Mas eu fiz por besteira. sem-vergonhice, adrenalina, queria correr riscos”.

Conforme a literatura científica, é comum os adolescentes destacarem a adrenalina ou “correr riscos” como motivos para a prática de atos infracionais (Abramovay et al., 2010; Assis & Constantino, 2001; Chesney-Lind & Paramore, 2001; Diamantino, 2015); sendo assim, do

mesmo modo que os adolescentes das classes abastadas, a aventura emerge como possibilidade de reconhecimento. Quer dizer, "usar drogas, brigar, usar armas, pichar, escalar monumentos, roubar são riscos deliberados, escolhidos na busca de adrenalina e fama" (Abramovay et al., 2010, p. 48).

Se a cultura valoriza a satisfação imediata dos desejos, os riscos não são ponderados (Bombardi, 2008); o prazer, portanto, constitui-se como elemento significativo do adolescer nas sociedades ocidentais. Todavia, o que é considerado uma infração para as adolescentes pobres, é percebido como desvio de conduta entre os adolescentes de segmentos abastados; por isso, quando a adolescente infringe as normas, está sujeita a intervenção policial do Estado (Bombardi, 2008; Diamantino, 2015; Padovani, 2013; Wacquant, 2001).

Além da adrenalina, é importante ressaltarmos a “precisão” e “vestir coisa boa” como motivos para a prática de atos infracionais; ou seja, relacionados à cultura do consumo ou às necessidades básicas, conforme apontam estudos sobre esta temática (Abramovay et al., 2010; Assis & Constantino, 2001; Bombardi, 2008; Chesney-Lind & Paramore, 2001; Diamantino, 2015; Pereira, 2002; Silva, 2009). Segundo Luana (adolescente, entrevista): “As má influência... tem umas que já é por discarção, quer ver como é... tem umas que vai por precisão. Vestir coisa boa... só querer coisa boa”.

Nessa direção, a frustração diante das dificuldades para consumir, em razão da escassez de condições socioeconômicas, conduziria à ilicitude, sobretudo no caso das adolescentes para as quais a “mãe dá tudo”. De acordo com Maria (adolescente, entrevista):

Eu sou vivida de uma forma que minha mãe me dá tudo, e automaticamente eu vou crescendo, as coisas vão ficando mais caras [...]. Aí eu recebo o primeiro não da minha vida. Aí o que é que eu me deparo? Vou roubar... “Ah, não aceito isso, nunca recebi um não. Eu cresci com minha mãe me dando tudo que eu quero e agora ela não quer me dar!” (Maria, adolescente, entrevista).

É importante ressaltar que a necessidade de consumo também aparece com ênfase em vários estudos que abordam esta temática (Abramovay et al., 2010; Assis & Constantino, 2001;

Bombardi, 2008; Chesney-Lind & Paramore, 2001; Pereira, 2002; Silva, 2009). Conforme argumentou Pereira (2002), as baixas condições socioeconômicas das famílias das adolescentes dificultam o acesso ao mercado formal de trabalho e, sendo assim, a ilicitude emerge como via de acesso ao consumo. Some-se a isso a necessidade de prover as necessidades básicas, como o pagamento de contas - como água e luz - além da autonomia financeira. Ou seja, se os adolescentes de classes abastadas protelam a entrada no mercado de trabalho e, por conseguinte, a independência financeira, os adolescentes pobres precisam buscar formas para se sustentar muito precocemente.

Além disso, considerando a relevância da cultura na construção da moralidade pessoal (Martins & Branco, 2001), é importante refletirmos acerca da cultura do consumo. Considerando as desigualdades, que privilegiam determinados segmentos diante da desumanização de grande parcela da população, os indivíduos se constituem a partir do *ethos* cultural, que se caracteriza "pela competição, pela pretensão de o sujeito perceber-se como o melhor e de funcionar como um predador do corpo do outro para o usufruto próprio" (Abramovay et al., 2010, p. 40).

Desse modo, tal lógica perversa vende a riqueza como produto da felicidade e, sendo assim, as adolescentes encontram, na ilicitude, a oportunidade para obter reconhecimento social, através dos ganhos materiais, valores centrais para a sociedade de consumo (Bombardi, 2008; Espinheira, 2001; Padovani, 2013). Ou seja,

a sociedade é, portanto, responsável por impor valores, padrões e normas necessárias ao desempenho de um papel ligado a um determinado *status* e entre as camadas mais pobres, as metas ligadas ao êxito e à ascensão social são buscadas por diferentes alternativas, e estas nem sempre se inserem no universo das normas sociais vigentes (Padovani, 2013, p. 34).

Além da necessidade socioeconômica, Luana destacou, como motivo para a prática de ato infracional, a "má influência" dos pares, associada a querer "curtir" ou "ficar de

quebrada”<sup>29</sup>. Conforme Luana (adolescente, entrevista): “Má influência... precisão... querer ir pra festa, ir pro baile funk. Ficava de boa, só queria ir mesmo. Curtir mesmo, ver os cantor famoso aí. Um bocado de menino bonito... (risos) As música famosa e tal... Ficar de quebrada”.

Do mesmo modo que Luana, Maria destacou que, embora a adolescente seja autônoma, pois “ninguém força a gente a fazer nada”, os pares “influenciam” o comportamento incorreto.

Segundo suas palavras:

Eu digo influenciada assim, porque ninguém força a gente a fazer nada, mas o meio que a gente anda é influencia sim! Se eu ando no meio de amizades boas, eu vou me sentir constrangida em fazer algo errado e minhas amigas me punir, eu vou sentir... então o que que eu vou fazer? Eu não vou fazer o errado! (Maria, adolescente, entrevista)

No que tange à influência dos pares, este é um tema presente em diversos estudos que apontam para a relevância das referências do grupo e do reconhecimento social na construção da subjetividade das adolescentes (Abramovay, 2010; Assis & Constantino, 2001; Diamantino, 2015; Pereira, 2002; Silva, 2009). Além disso, é importante atentarmos para a atribuição da responsabilidade aos “bodes expiatórios”, isto é, as “más companhias”, pois desloca a responsabilidade para os grupos, a despeito da precarização das políticas públicas e da desigualdade social (Pereira, 2002).

Apesar das meninas apontarem as dimensões interpessoais e sociais - como a cultura do consumo, a influência dos pares e as condições socioeconômicas - como motivos para a prática de ato infracional, no que se refere aos motivos da reincidência, chamou-nos a atenção a desconsideração dessas dimensões; desse modo, os aspectos intrapsicológicos emergiram com ênfase, como exemplo, a “vontade” de mudar. Sendo assim, a adolescente “não precisa de nada” para não cometer novos atos ilícitos, somente “refletir que não quer mais aquela vida”.

Conforme Luana (adolescente, entrevista):

---

<sup>29</sup> Ficar tranquila, calma ou em momento de lazer.

Mas aí não tem nada que faça pra o adolescente mudar não. Se for do querer do adolescente, adolescente muda, não precisa de nada. [...] A adolescente refletir que não quer mais aquela vida, não tem nada que faça... Agora, se a adolescente não quiser mudar...

Se a consciência de que o ato é incorreto, por si só, não garante o comportamento moral, é importante termos em mente o papel das motivações, sobretudo aquelas que, porventura, podem emergir no contexto da iminência da infração (Vygotsky, 2010), conforme apontadas pelas adolescentes, nas significações sobre os motivos do ato infracional e das faltas disciplinares. Dada a sua natureza dinâmica, é claro que as motivações pessoais são reconstruídas, mas não independentemente do contexto (Branco, 2006); logo, parece que a desconsideração dos demais motivos emerge como uma estratégia para demonstrar que a “mudança” é possível após a internação, através do enfoque sobre o protagonismo da adolescente, até porque a “mudança” se constitui como critério de avaliação institucional, conforme será discutido posteriormente.

Mais que isso, verificamos que a “mudança” remete à significação, compartilhada socialmente, que atribui ao indivíduo autor de ato infracional uma natureza “amoral”, carimba-o como patológico ou como tipo criminoso, que pode ser modificado, isto é, “recuperado”, a partir da volição e do esforço individual. Essa perspectiva tem conduzido à categorização e diferenciação dos indivíduos supostamente morais dos “amorais”; sendo assim, desconsidera-se não só que o comportamento moral é uma construção social, mas que o ato infracional se expressa na relação dialética que a adolescente estabelece com o contexto social, o qual também está implicado e, por isso, não pode ser desconsiderado (Vygotsky, 2010); assim, ressaltamos que a significação da “mudança” pode conduzir à responsabilização centrada no indivíduo.

Também nos chamou a atenção que a “mudança” emergiu associada a não querer novamente cumprir a medida socioeducativa, constituindo-se, portanto, como elemento desmotivador de novas práticas ilícitas. Logo, a despeito da “necessidade” socioeconômica, a

adolescente “faz se quiser”, até porque existem alternativas, como por exemplo, trabalhar.

Segundo Flávia (adolescente, entrevista)

Vai depender da adolescente. Se eu quiser, faz, né isso? E se eu não quiser fazer, eu não vou fazer. [...] Pode querer mudar, necessita porque quer, pode trabalhar, entendeu? Mudar de vida, Dora. Acho que o cara, depois que sai daqui, se não mudar, meu Deus! Só Deus pode saber, né?

Nessa perspectiva, Maria ressaltou que as adolescentes que reincidem no ato incorreto, após cumprir a medida socioeducativa, “gosta de passar perrengue” e “gosta de sofrer”. Conforme suas palavras: “Uma adolescente passar pela medida socioeducativa e não mudar, poxa, sinceramente! É dizer que ela gosta de passar perrengue, é dizer que adolescente gosta de sofrer!” (Maria, adolescente, entrevista).

Sendo assim, a sanção foi significada como entrave para a reincidência, considerando que se constitui como uma punição (Vygotsky, 2010). Conforme Luana (adolescente, entrevista): “Se eu ficar de sanção, acho que eu não erro não. Mais não. Porque a gente já tá trancada, e ainda ficar trancada no quarto, sem sair. Sem conversar pra distrair a mente. A pessoa pode ficar até doida. Falando só”.

Além disso, a falta da “crença” e, por conseguinte, do apoio familiar e da sociedade em relação à adolescente, após o cumprimento da medida, foram significados como motivos para a reincidência; desse modo, a adolescente “se deixa abater com as críticas e acaba voltando a fazer aquilo”. Conforme Maria (adolescente, entrevista)

Lá fora, a gente vai ter pessoas que vão criticar a gente, pessoas que vai apontar a gente [...]. Vai ter pessoas que não vai apoiar, às vezes vem até da nossa própria família, e a gente tem que entender que todo lado, em todo lugar, privado da liberdade ou não, a gente vai ter isso. Só que as vezes a gente se deixa abater com as críticas, se joga pra baixo e acaba voltando a fazer aquilo. A imaturidade fala mais alto.

Considerando as entrevistas dos profissionais, cumpre ressaltarmos que a referência familiar foi citada, com ênfase, como motivo para a prática de atos infracionais. Conforme Melo e Valença (2016) e Leal e Macedo (2019), evidenciamos que a “trajetória desviante” começaria no contexto da família, considerada “desestruturada”; logo, categorias estereotipadas, que

remetem ao atavismo, foram evocadas como fatores que conduziriam à ilicitude, como o uso de substâncias psicoativas, envolvimento dos familiares no crime e a composição familiar numerosa, por exemplo. Conforme Carlos (setor segurança, entrevista):

Às vezes tá voltado pra uma questão de que não tem uma referência familiar [...]. A situação de pai e mãe, é uma situação financeira bem ruim, às vezes se envolve também com alcoolismo, com drogas. Então o adolescente, a princípio, é o espelho do pai e da mãe... o espelho. Então acaba o adolescente querendo buscar outras alternativa lá fora, aí muitas vezes descobre drogas, descobre pequenos furtos [...] Às vezes não tem uma coisa pra comer dentro de casa e vai buscar isso na rua, às vezes a mãe tem muito filho também e não tem uma condição de dar atenção, porque a questão não é só a alimentação, é ter o afeto, o carinho...

No que tange ao envolvimento dos familiares com a ilicitude, é importante chamarmos a atenção para a seletividade do sistema de justiça. Conforme argumentou Fachinetto (2008), o perfil socioeconômico e racial das adolescentes, bem como a sua rede de relações, é semelhante ao da população carcerária; todavia, é importante não incorrer no erro de associar a pobreza com a criminalidade, até porque a subjetividade não se constitui como reflexo das condições sociais. Além disso, conforme apontou Abramovay et al. (2010), não é possível associar o tipo de família com o envolvimento na criminalidade, embora, em alguns casos, os familiares das adolescentes também pratiquem atos ilícitos.

Contudo, a família foi apontada como fator de risco para o cometimento de ato infracional, sobretudo no que se refere aos conflitos e falta de apoio; desse modo, a infração emergiu como estratégia para “chamar a atenção” dos familiares. De acordo com Livia (setor pedagógico, entrevista):

A família é fator de risco para o próprio cometimento do ato infracional. Tem adolescente que diz que: “eu estava com problema com a minha mãe e com meu pai, e eu tive que cometer um ato infracional, para chamar atenção deles”. Então essa família também contribui para que o ato infracional aconteça. Uma vez que eles não estão conosco, não estão com os adolescentes, com certeza vai ser fator de risco.

Nessa direção, o contexto familiar e social foi destacado como principal motivo para a prática de atos infracionais, em detrimento daqueles relacionados à “condição psíquica”.

Segundo Marta (equipe técnica, entrevista):

Acho que tá atrelado quase que cem por cento ao contexto social, familiar, porque, nossa! eu acho que... Mais de noventa por cento das histórias, pelo menos das meninas, de vida, as histórias de vida são bem



cruéis, e bem frágeis, frágeis mesmo, tipo, falta muita coisa sabe!? Falta muita coisa, então assim, pra mim tá totalmente atrelado a isso os atos. Nunca... Ainda não consegui parar pra pensar tipo, numa outra condição psíquica pra justificar sabe, pelo menos aqui, eu penso assim.

Desse modo, verificamos resquícios do modelo tutelar; quer dizer, do mesmo modo que os profissionais da época consideravam que o ambiente imoral, especialmente familiar, conduziam o adolescente à ilicitude (Bertol, 2019), os profissionais participantes deste estudo enfatizaram o contexto familiar, que se desdobra em violência, envolvimento com a ilicitude, falta de afetividade e uso abusivo de drogas, por exemplo. Em outros termos,

em nosso país, desde o início do século XX, diferentes dispositivos sociais vêm produzindo subjetividades onde o “emprego fixo” e uma “família organizada” tornam-se padrões de reconhecimento, aceitação, legitimação social e direito à vida. Ao fugir a esses territórios modelares entra-se para a enorme legião dos “perigosos”, daqueles que são olhados com desconfiança e, no mínimo, evitados, afastados, enclausurados e mesmo exterminados (Coimbra & Nascimento, 2005, p. 6).

A falta de acesso aos direitos também foi significada como motivo para a prática de atos infracionais, o que conduz para a culpabilização da adolescente no que tange às suas condições de vida. Nas palavras de Ana: “Porque nunca teve direitos, nem antes e nem depois. Nunca tiveram. Hoje, talvez, que eles tenham isso, não é? Mas lá fora, onde eles deveriam ter desde o nascimento, com saúde, com educação, com proteção, com segurança, não é? Com vida digna”.

Outrossim, a desigualdade social e a pobreza foram significadas como motivos para a prática de atos infracionais, bem como a violação de direitos, o que aponta para a persistência da relação causal entre as condições sociais e a ilicitude. Conforme Livia (setor pedagógico, entrevista):

A desigualdade social, a miséria, a falta de oportunidade, o que o adolescente não encontra, porque muitas vezes... a violação de direito é garantida lá fora, e os direitos são garantidos quando eu estou no cumprimento da medida. Por exemplo, a maioria delas estão em situação de evasão escolar, então ela só passa a frequentar a escola, quando estão no cumprimento da medida, porque sabe que é obrigatório e é critério para que elas possam ter uma liberação.

Se, por um lado, emergiu, entre os profissionais, a relação entre as condições de pobreza e a ilicitude, por outro, as “escolhas” foram significadas como motivos para a prática de ato

infracional, em contraposição ao contexto social. Segundo Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

São escolhas, eu penso que muitas vezes, escolhas. Porque assim, o adolescente estar em um lugar de pobreza e vulnerabilidade social, não quer dizer que ele vai infracionar. Discordo completamente das pessoas que falam que: “ah, porque ele vive numa comunidade violenta, onde tem extrema pobreza e vulnerabilidade social altíssima”. Discordo! Tem muitas pessoas que ali estão, elas não infracionam; não cometem algo, nem ato infracional.

Logo, a “escolha” foi significada como “querer fazer” e, por conseguinte, emergiu relacionada ao planejamento do ato infracional, o qual inclui a consciência de que o ato é incorreto; sendo assim, tal significação enfatiza aspectos individuais e, por conseguinte, individualiza a questão, ao tempo em que desresponsabiliza o contexto social. Diante disso, é importante ressaltarmos que o psíquico e o social não causam o comportamento, por meio de uma relação linear; ou seja, o indivíduo é ativo e se constitui na relação com o contexto social. Desse modo, é importante atentarmos para o determinismo social, mas também para a sua desconsideração (Gonzalez Rey, 2002). Conforme Sérgio (setor pedagógico, entrevista): “Uma situação já é ela planejar, ela: ‘olha, vou fazer isso, isso e isso’. Isso aí é uma escolha. Ela quis fazer isso. Ela sabe que está ali, sabe que tá traficando, sabe que tá portando arma, sabe que vai fazer alguma situação hedionda”.

Considerando as relações de gênero, do mesmo modo que para as adolescentes, o motivo emergiu, nas palavras de Sérgio, como assunção da autoria da infração, inclusive no que se refere àquelas cometidas pelo par amoroso, também significado como “escolha”.

Vamos supor situações, pra definir: a adolescente, no caso do feminino, ela tá lá com seu namorado. E aí o namorado pega, mata uma pessoa, e aí dá a arma pra ela segurar e aí fala: - “Poxa, você me ama?”. - “Te amo”. - “Se a gente cair aqui pela polícia, você assume?”. - “Assumo”. - “Olha, eu não vou abandonar mais você”. Muitas vezes isso acontece, isso é real; posso dizer que isso é real. Que muitas adolescentes, feminino... Do Case, feminino, elas assumem a autoria, muitas vezes, que não foram elas que cometeram (Sérgio, setor pedagógico, entrevista).

Além da assunção da autoria da infração, o motivo também apareceu associado à defesa da integridade física de algum parceiro ou familiar. Conforme Sérgio (setor pedagógico, entrevista): “Outras foram: ela tá ali, tá naquele local com aquelas pessoas, aconteceu aquilo;

por um desentendimento daquele momento ali. E aí ela foi, escolheu segurar a arma, escolheu defender o marido ou a pessoa que ela está, e aí pronto, é uma situação”.

Ademais, conforme Melo e Valenca (2016), identificamos a atribuição de causas internas, como motivos para a prática de atos infracionais, isto é, a “baixa tolerância a frustração”. A escassez de recursos socioeconômicos dificultaria o acesso ao consumo e, sendo assim, a adolescente não se “conforma com o não”, o que a conduziria à ilicitude. Nas palavras de Joana (setor saúde, entrevista):

Eu acho, pra mim, o adolescente de hoje, tem baixa tolerância a frustração, não conseguem se conformar com um “não”. Não conseguem entender que o limite, né? tem um limite para tudo. Hoje eu quero ter esse tênis, mas eu não tenho condições de ter esse tênis, então vamos procurar. Da forma comum, seria comprando, né? minha mãe não pode.

Quanto à reincidência do ato, tendo em mente a ênfase sobre a família no que tange aos motivos para a prática de ato infracional, verificamos que o apoio familiar também foi apontado como motivador para o rompimento da trajetória infracional. Segundo Carlos (setor segurança, entrevista):

Precisa do apoio porque, sem esse apoio, fica complicado... o apoio da família... a gente já faz aqui esse trabalho, mas a família é uma referência muito boa. Você vê quando a família tá aqui com a adolescente, ela já fica mais tranquila, internaliza a medida mais rápido, então é bem por aí, essa questão familiar é importante.

Dessa forma, o retorno para o “mesmo contexto” foi ressaltado, pelos profissionais, como motivo para a reincidência; apesar da adolescente planejar dar continuidade ao ensino formal e se inserir em atividades laborativas, considerando os cursos profissionalizantes ofertados na unidade socioeducativa. Sendo assim, o “mesmo contexto” apareceu relacionado à condição socioeconômica, bem como ao envolvimento dos familiares ou amigos na ilicitude (Marta, equipe técnica, entrevista):

Então assim, a menina sai daqui com a mente de tentar terminar os estudos, de trabalhar, de tentar investir numa carreira com os cursos profissionalizantes que ela teve aqui dentro. No entanto, quando ela chega lá fora, a família continua naquela mesma condição, o irmão tá envolvido, entende!? Enfim, diversas pessoas que não estão mais no contexto, por conta de atos infracionais também, ou crimes, se forem adultos. Então assim, ela se depara com aquela realidade que continua a mesma.

Nessa perspectiva, o “contexto” apareceu relacionado as “drogas”, ao “roubo” e a “violência”. Segundo Ana (escola, entrevista)

Um exemplo: uma adolescente dizia que ia ter uma vida diferente quando saísse daqui, e que o socioeducativo transformou ela, e tal, aquela coisa toda. Mas depois de tempo, quando ela foi liberada, eu soube por outros professores que ela havia voltado para o mesmo contexto que ela pertencia, das drogas, do roubo, da violência, entendeu? Que pena! Aí voltou a fazer...

O retorno para o “mesmo contexto” também foi significado como “falha nossa” e, por isso, a “medida não teve efeito”, já que os profissionais poderiam articular outras “possibilidades”, no momento do desligamento da unidade; como exemplo, inserir a adolescente em outro contexto familiar, da família extensa. De acordo com Livia (setor pedagógico, entrevista):

Aí a gente percebeu que também a falha era nossa, essa adolescente voltou para o mesmo contexto. Por exemplo: o adolescente que estava envolvido com o ato de natureza média, que é o tráfico de drogas, ele retorna para o mesmo local e mesmo município que mora [...]. Então as possibilidades que a gente poderia ter pensado eram outras, por exemplo: entrar em contato com outros vínculos familiares, para que o adolescente não voltasse para o mesmo contexto, né?

Todavia, a despeito das meninas não “ter por completo” o “suporte” das políticas públicas, a “rede” foi apontada como motivo para o rompimento da trajetória infracional. Desse modo, observamos uma ambiguidade nas significações, isto é: se, por um lado, a reincidência emergiu como “falha nossa”, por outro, os profissionais buscam fazer articulações com a rede socioassistencial, no sentido de promover a proteção e, por conseguinte, reduzir o número de reincidências. Conforme Marta (equipe técnica, entrevista):

Muito pelo que elas encontram quando elas saem, né? Mas assim, cada vez mais, cada dia que passa, cada mês que passa, a gente se apega mais à rede, se junta mais à rede. Pra tentar dar um suporte que a gente sabe que, possivelmente, elas não vão ter por completo, né? Quando saírem.

Contudo, a despeito do suporte das políticas públicas, o preconceito e, por conseguinte, a cultura punitivista em relação à adolescente autora de ato infracional, emergiram como entrave para a reinserção social; desse modo, as adolescentes encontram dificuldades em

acessar as políticas públicas após o cumprimento da medida, como exemplo, a escola. Segundo

Lívia (setor pedagógico, entrevista):

A maioria das pessoas pede a redução da maioridade penal, e existe, de fato, o preconceito é notório. Tem até um depoimento de familiares, da vida pregressa dos adolescentes, depois que saem, de não conseguirem fazer a matrícula nas escolas, porque sabe que o adolescente estava em medidas socioeducativas.

Sendo assim, a despeito do suporte das políticas públicas, a adolescente continua naquela “mesma vida”; logo, elas “escolhem” retornar à ilicitude, tendo em vista, por um lado, as “mesmas dificuldades”, e por outro, que “gostam” de traficar. Segundo Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

Primeiro, pra nós profissionais, é uma situação muito triste, porque a gente tem a sensação de que nós não fizemos o trabalho direito. [...] Tipo, elas tentaram, saíram daqui, ficaram sendo acompanhada pelo CREAS e ficaram lá fazendo as atividades. Mas depois... Poxa, aquela mesma vida, aqueles mesmos amigos, e aí elas escolheram retornar, pelas mesmas dificuldades. [...] Realmente, elas gostam de traficar.

O “gostar” de traficar emergiu, do mesmo modo que para as adolescentes, relacionado ao acesso a bens e serviços, isto é, ao poder de compra e, por conseguinte, à cultura do consumo; mas também associado às emoções, ou seja, “adrenalina”. Nas palavras de Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

Elas gostam de ter... a melhor roupa, o melhor tênis, comer quando quiser: “ah, eu tô com fome, vou comprar um lanche ali, vou comprar alguma comida”. Andar nos melhores carros, motos. Eu acho que é a questão mesmo do ter... E também do gostar, tá naquela adrenalina ali. Muita gente diz que: “ah, eu gosto de roubar. Eu gosto de ver a pessoa ali com o celular, de chegar lá e meter o dedo sem a pessoa ver e roubar o objeto”.

Para além do contexto social, a “reatividade da adolescência” foi significada como motivo para a reincidência, associada a “não querer não” ou “não querer mudar os direitos adquiridos”; sendo assim, observamos que tal significação se articula com os significados hegemônicos, que consideram a adolescência como uma etapa natural, associada à “reatividade”. De acordo com Joana (setor saúde, entrevista):

Então assim, do que eu vi nesses anos, tem muito a ver com a reatividade da adolescência mesmo, né? De não querer não, de não querer mudar os direitos adquiridos, vamos dizer assim: “Ah, não fazia isso, eu sempre fiz assim, não quero dormir dez horas, eu quero dormir...”, por exemplo.

Diante do exposto, no que tange às adolescentes, verificamos que o comportamento infracional apareceu como sendo plurimotivado, até porque os motivos se organizam conforme o contexto da ação (Gonzalez Rey, 2003); dessa forma, variaram desde as causas internas às sociais. Todavia, é importante chamarmos a atenção para as categorias estereotipadas, que ora ressaltam as condições psíquicas - as quais remetem à perspectiva de que a violência é um atributo da adolescente - e ora às condições sociais - a partir da relação linear entre a pobreza e a ilicitude-, pois ambas conduzem ao determinismo biológico ou social, respectivamente.

Se a consciência não garante a conduta moral, é fundamental não perdermos de vista o papel das motivações, que devem ser consideradas nas práticas socioeducativas. Sendo assim, também é relevante termos em mente a cultura do consumo, apontada com ênfase pelas meninas, haja vista a importância da cultura para o desenvolvimento moral.

No que concerne aos profissionais, observamos, conforme Valente (2015), baixa adesão à atribuição de causas internas, como motivos para a prática de atos infracionais. Porém, chamou-nos a atenção o destaque sobre a família, o que conduz à representação negativa do contexto familiar; desse modo, cumpre identificarmos de que modo isso se expressa nas práticas socioeducativas, tendo em vista a possível culpabilização das famílias quanto ao envolvimento das adolescentes em atos ilícitos.

No que tange à reincidência infracional, notamos que se as adolescentes desprezaram o contexto social, considerando o enfoque sobre a mudança individual, os profissionais ressaltaram o “mesmo contexto” como motivo para prática de novos atos infracionais. Isso nos conduz a refletir, por um lado, até que ponto o contexto social realmente está implicado nas práticas socioeducativas, tendo em vista, sobretudo, a responsabilidade do Estado, da sociedade e da família, no que tange à proteção integral; e, por outro, se o rompimento da trajetória infracional se constitui como processo individualizado, no qual a adolescente é culpabilizada

pelas suas condições de vida, levando em conta a ausência de proteção integral após a internação.

## **9 A SIGNIFICAÇÃO DA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DA ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO**

Tendo em vista que o desenvolvimento moral é promovido através da participação do indivíduo em uma dada cultura, é importante considerarmos como a moralidade pessoal é construída, através da elaboração dos conteúdos compartilhados no contexto socioeducativo (Martins & Branco, 2001). Desse modo, na perspectiva de articular os processos ontogenéticos com os processos microgenéticos, sem perder de vista a dimensão macrossocial, neste capítulo apresentamos as significações construídas acerca da trajetória institucional da adolescente, com foco sobre as vivências e experiências ao longo da medida socioeducativa de internação. Para isso, consideramos as significações dos motivos para a prática das faltas disciplinares e reincidências, bem como a avaliação sobre o ato infracional e as faltas disciplinares. Abarcamos, também as significações da avaliação institucional sobre a adolescente, além da reinserção social e das perspectivas futuras.

### **9.1 “Por causa de ciúmes”: dos motivos das faltas disciplinares**

Logo quando adentrei na unidade, fui advertida, por um dos profissionais do setor pedagógico, que o clima institucional estava “pesado”; na noite anterior, tinha ocorrido um conflito no alojamento, pois a educanda transsexual Érica, considerada a mais “agressiva” entre as adolescentes, tinha brigado com algumas meninas e quebrado a televisão; por isso, ela estava cumprindo sanção disciplinar em quarto individualizado. Quando perguntei os motivos do conflito, fui informada de que, ao ingressar na medida socioeducativa, ela tinha sido acolhida na unidade masculina, onde ela era desejada pelos meninos; em razão da transferência para a unidade feminina, ela reagia daquela forma, para barganhar o seu retorno.



Ao me dirigir ao pátio da unidade, o professor solicitou que formássemos uma roda, para conversarmos sobre a situação, pois estava percebendo que as meninas “não estavam bem”. Bruna, prontamente, explicou que Érica ameaçava todo mundo, causando instabilidade no alojamento; costumeiramente, provocava conflitos, batia o portão do quarto e, certa vez, até atirou fezes nas socioeducadoras; por isso, as meninas revidavam com violência. Quando questionadas pelo professor sobre os motivos da colega ter tal comportamento, outra educanda respondeu que ela tinha “inveja”, porque as demais são “mulheres de verdade” e, por isso, “têm o que ela não tem”. Depois disso, outra adolescente se posicionou: “no início, nós acolhemos Érica, até emprestavamos nosso creme de cabelo, mas ela sempre foi assim. Agora eu a chamo pelo nome de menino, e ela fica brava”; e silenciou com um sorriso irônico de canto de boca, enquanto as demais meninas se puseram a rir.

Uma socioeducadora, ao pedir a palavra, informou que Érica, antes da internação, era “moradora de rua” e tinha uma trajetória de vida marcada pela violência e pelo abandono familiar; desse modo, não tinha aprendido a “amar”. Além disso, tinha “natureza” de homem e, conseqüentemente, era mais “forte” que as adolescentes. Para evitar conflitos e, assim, proteger as educandas, ela não frequentava algumas oficinas, especialmente aquelas em que se manuseiam objetos cortantes.

Após, o professor explicou que Érica tinha esse comportamento porque era excluída, assim como as demais meninas, sobretudo em razão de ser uma adolescente trans; por isso, as educandas sabiam muito bem o que era viver naquela situação. E emendou: “violência gera violência, amor gera amor; ao invés de revidar a violência, vocês precisam se proteger e relatar qualquer eventualidade para a equipe, mesmo que vocês ponderem que “não vai dar em nada” (Diário de campo).

Primeiramente, chamou-nos a atenção a ausência de Érica nas atividades desenvolvidas na unidade, sobretudo pedagógicas e profissionalizantes, conforme pode ser observado no

trecho destacado do diário de campo, em que a adolescente não participou da roda de conversa; some-se a isso a resistência da instituição em nos autorizar a realizar entrevista com ela. A justificativa, para ambos os casos, envolveu o seu “mau comportamento”; isso indica o aprofundamento do isolamento no que tange à adolescente trans, alocada no alojamento em quarto individual, ou seja, separada das demais meninas.

De forma similar, conforme verificaram Fontoura e Ribeiro (2020), em um estudo de caso com adolescente trans no contexto socioeducativo, a equipe da unidade optou pela segregação da adolescente trans na enfermaria da unidade, sob a justificativa da superlotação. Além disso, o comportamento violento e a inadequação para o convívio em ambiente de acolhimento institucional foram destacados nos relatórios elaborados pela equipe, os quais desconsideravam os preconceitos vivenciados pela adolescente em razão da sua identidade de gênero, a despeito das pesquisadoras observarem diversas situações de transfobia vivenciadas por ela.

É importante ressaltarmos que os discursos compartilhados na CASE-Feminina, seja pelos profissionais ou pelas educandas, apontam Érica como a adolescente mais violenta e, por isso, perigosa, conforme também foi constatado por Fontoura e Ribeiro (2020) e Garcia e D’Angelo (2019). Os motivos colocados são diversos, isto é: “querer ser transferida para a unidade masculina”; “ter inveja” por não ser “mulher de verdade”; “ser homem e, por isso, mais forte”; a trajetória de abandono, violência e exclusão. Contudo, também observamos diversas situações de discriminação em relação a adolescente trans, ao longo da coleta dos dados, questão comumente desconsiderada, especialmente pela equipe que realiza o acompanhamento socioeducativo; isso, portanto, individualiza o problema, ao reforçar o estigma de que Érica é violenta e não se adapta ao convívio com as demais meninas.

No que tange à “inveja” por não ser “mulher de verdade”, mencionada por uma das adolescentes como motivo para Érica ser violenta, por outro lado, sugere prática de transfobia

em relação à adolescente trans; isso também pode ser ilustrado pelo fato dela se referir à Érica pelo nome masculino, o que conseqüentemente a deixava “brava”. Tais questões convergem com os dados do estudo realizado por Garcia e D’Angelo (2019), sobre o caso de uma adolescente trans que foi transferida de uma unidade masculina para a feminina; inicialmente, ela reagia com violência diante de práticas discriminatórias em relação a ela, o que dificultou o estabelecimento de vínculo com as demais meninas. Os dados da pesquisa de Fontoura e Ribeiro (2020) também demonstraram resistências entre os profissionais e adolescentes em adotarem o nome social da adolescente trans, institucionalizada em unidade socioeducativa masculina.

Some-se a isso o realce para a “natureza” de homem, significação que envolve o reducionismo biológico na determinação dos comportamentos; Érica, portanto, é representada como mais forte que as demais meninas, atributo associado ao homem, compartilhado pela cultura coletiva, o que reforça o seu estigma de ser mais violenta. Com isso, é importante ressaltarmos que, no estudo realizado por Garcia e D’Angelo (2019), as pesquisadoras constataram que o argumento da adolescente trans ser “menino” foi utilizado pelos profissionais para obstaculizar a sua transferência de uma unidade masculina para a feminina; segundo tal argumento, a adolescente trans empregaria a sua “força de menino” contra as demais meninas.

Isso, portanto, serviu de base para a justificativa de que a adolescente trans não cabia em nenhum lugar, ou seja, nem na unidade masculina, nem na feminina, restando-lhe o não-lugar. Conforme Garcia e D’Angelo (2019, p. 247):

Na masculina, ela “pode” porque nasceu homem, mas não pode porque não se adequa ao que se espera do masculino; na feminina, ela pode porque a justiça mandou ou porque ela é uma menina trans\*, mas não pode porque ainda tem em si algo que é do masculino. É como se ela tivesse e não tivesse lugar(es) no Degase, ao mesmo tempo, o que torna ainda mais complexa sua experiência e passagem pelo sistema.

Considerando a significação de que Érica agia com violência para barganhar seu retorno à unidade masculina, já que lá era “desejada pelos homens”, verificamos também ausência de

uma análise sobre a transfobia vivenciada por ela. Com isso, é importante não descartarmos que o comportamento violento de Érica também se constitui como uma resposta a outro ato violento, ou seja, a transfobia; todavia, embora se ressaltem diversos motivos para a má adaptação da adolescente trans na unidade, tais argumentos podem estar ocultando práticas discriminatórias contra ela no contexto feminino, em razão da sua identidade de gênero.

Nessa direção, Garcia e D'Angelo (2019) também verificaram que a presença da adolescente trans, em ambas as instituições – feminina e masculina - causou instabilidades, o que incluiu a reprodução da violência e da discriminação não só no nível interpessoal, mas também institucional e estrutural. Como exemplo, as pesquisadoras ressaltaram a resistência dos profissionais da unidade feminina em acolhê-la, sob o argumento de que aquele não seria o local mais adequado, em razão de ter genitália masculina – sobretudo porque poderia se relacionar sexualmente e engravidar as outras meninas; isso indica confusão entre a identidade e a orientação sexual, já que a adolescente trans, não necessariamente, possui desejo de se relacionar sexualmente com meninas, como era o caso da adolescente participante do estudo. Mesmo assim, ela foi alocada inicialmente em um quarto individual, só sendo transferida para o quarto coletivo após um período.

Os motivos para as faltas disciplinares também apareceram no exemplo do diário de campo, articulados com a dimensão social, ou seja, a exclusão, a situação de rua, a trajetória de violência e de abandono familiar. Com isso, considerando as observações de Fontoura e Ribeiro (2020), não podemos desprezar que a discriminação em relação às identidades trans antecede a inserção no contexto socioeducativo; desse modo, a trajetória de vida da adolescente trans conduz a um processo de busca por um local de aceitação, o qual é entendido como “má adaptação” ao convívio pelos profissionais, conforme também verificamos no caso em tela.

Sendo assim, se a medida socioeducativa deveria promover a acolhida e a proteção de Érica, verificamos a individualização do problema, com o fortalecimento do estigma de violenta

e, por conseguinte, a sua exclusão do convívio com as outras adolescentes. Dessa forma, não basta apenas alocar a adolescente trans em unidade feminina para garantir seus direitos, mas é necessário transformar as práticas institucionais, no sentido de atuar na reprodução das diversas discriminações que emergem no contexto socioeducativo, com a capacitação dos profissionais e o fomento de discussões acerca da diversidade sexual entre as adolescentes.

No que tange as entrevistas das adolescentes acerca dos motivos das faltas institucionais, chamou-nos a atenção o enfoque sobre os aspectos intrapsicológicos e interpessoais - especialmente no que concerne ao reducionismo biológico - em detrimento do contexto institucional e social. Logo, verificamos que a “fofoca” foi apontada como motivo, significada como “coisa” de adolescente, que dada a sua natureza, está “se descobrindo”. A violência, portanto, emergiu como estratégia para “descontar a raiva”, provocada pela “fofoca”.

Além disso, é importante atentarmos para o poder como elemento motivador das faltas disciplinares, pois indica a necessidade de reconhecimento social, no espaço ao qual a adolescente pertence. Em outros termos, se a desaprovação - ou melhor, a “fofoca” – dociliza e subjuga, a violência emerge como forma de revidar a provocação (Diamantino, 2015), até porque “baixar a cabeça” indica fragilidade (Bonfim & Kranh, 2008). Conforme relatou Flávia (adolescente, entrevista): “Fiquei de sanção porque eu briguei, por causa de fofoca. Somos adolescentes, né? Estamos nos descobrindo ainda. Então, fuxico... Era de bater, tinha acabado de chegar, não queria saber de nada, não queria saber de nada. Queria descontar minha raiva, fui e bati na menina”.

Além da “fofoca”, o ciúme advindo dos relacionamentos homoafetivos entre as meninas foi significado como motivo para as faltas disciplinares, sob o argumento de que promove conflitos entre as adolescentes. Nas palavras de Flávia (adolescente, entrevista):

Já tive mais sanção por causa de briga. Acho que eu já fiquei umas quatro, cinco vezes de sanção por causa de briga. Eu já me relacionei muito com mulher. Namorei com a menina 11 meses, depois ela foi embora. Só tive uma também. E aí brigava muito por causa dela. Por causa de ciúmes.

A despeito de serem vedados os relacionamentos homoafetivos na unidade, as adolescentes comumente descumprem a regra, em razão da “carência” ou “necessidade” de “ter alguém do lado”. “Sabe, é um momento de carência. É um momento de: ‘poxa, preciso de alguém do meu lado’. É necessidade” (Flávia, adolescente, entrevista).

Além dos relacionamentos amorosos, ficar “estressada” e de “mente apertada”, diante das “faltas” institucionais, emergiram como motivos para os conflitos na unidade, que se desdobram em faltas disciplinares. Desse modo, verificamos que a violência emerge como forma de resistência ao poder institucional. De acordo com Flávia (adolescente, entrevista):

Quando fica sem água... poxa, a gente fica estressada, de “mente apertada”, né? Poxa, que eu vou ter que tomar banho de caneca, né? Poxa, que eu não vou poder tomar meu banho direito... né? Um monte de coisa. Não posso tomar banho toda hora, que nem eu tomo, por conta do calor. Aí a gente se estressa e briga.

No que se refere às entrevistas dos profissionais, a “baixa tolerância à frustração” foi significada como motivo para as faltas disciplinares na unidade, tendo em vista que as adolescentes são percebidas como “reativas”, que “não gostam de não”, o que “faz parte da personalidade”. Conforme Joana (setor saúde, entrevista):

Ó, muitas delas são reativas, já trazem esse histórico de vida, né? Algumas mães trazem isso pra gente, que sempre foi assim, que não gosta de não, que quando se zanga, joga tudo pra cima... Eu acredito que a maioria delas tem essa reação, porque faz parte da personalidade, né?

As faltas disciplinares, portanto, seriam motivadas pela “reatividade”, considerando a história de vida da adolescente, isto é, a “vida que elas tinham lá fora”. De forma convergente com o estudo realizado por Melo e Valença (2016), acerca das representações sociais dos magistrados sobre as trajetórias de vida das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, verificamos que a perspectiva da “trajetória desviante” está presente no olhar dos profissionais que executam a medida de internação; isso também envolve a concepção de que tais trajetórias conduzem ao fracasso, argumentos que justificam a aplicação

da medida socioeducativa. Logo, a “reatividade” se desdobrou em “querer se cortar”, “querer se machucar” e “se meter em confusão”. Segundo Carlos (setor de segurança, entrevista):

Porque tem umas que são reativas. Então elas já eram assim, já chegam assim, por conta daquela vida que elas tinham lá fora, daquela situação lá fora. Então a gente fica bem atento, porque as meninas ficam reativas e às vezes tem esse histórico, né? de querer se cortar, querer se machucar, se meter em confusão.

Desse modo, considerando perspectiva da “trajetória desviante” também identificada por Melo e Valenca (2016), as adolescentes cometem faltas disciplinares, pois ainda se encontram em processo de responsabilização. Isso, portanto, também traduz a perspectiva que essencializa, no indivíduo, uma natureza “amoral” ou tipo “criminoso” (Vygotsky, 2010), a partir das condições sociais, que aparecem como determinantes da trajetória infracional. Segundo Livia (setor pedagógico, entrevista): “Elas vêm de um contexto de exclusão, de envolvimento, de trajetória infracional. Então é um processo que, ao longo da medida, ela vai se responsabilizando, vai internalizando a medida e ressignificando sua história de vida”.

Nessa mesma direção, a “falta de apoio”, antes da internação, foi significada como motivo para as faltas disciplinares, considerando que são “vidas muito faltantes” (Marta, equipe técnica, entrevista): “Acho que é porque falta muito apoio lá fora, velho! São vidas muito faltantes. Então muitas têm dificuldades no começo e é aí que a gente faz essa intervenção, esse trabalho”.

Ademais, as “escolhas” também apareceram como motivos para as faltas disciplinares, levando em conta o “querer realmente se transformar”, para serem “pessoas diferentes pra sociedade”. Desse modo, o enfoque sobre a dimensão intrapsicológica, isto é, “o querer se transformar”, também aponta para a perspectiva que essencializa, no indivíduo, uma natureza “infracional” (Vygotsky, 2010), todavia, com a desconsideração da participação do contexto social. Conforme Ana (escola, entrevista): “Acho que são as escolhas deles, se eles querem realmente se transformar, se querem ser pessoas diferentes pra sociedade, né? Tem que partir

deles mesmo, eles têm que querer, o jovem tem que querer ter uma vida melhor, construir algo melhor pra eles”.

Os motivos também apareceram associados ao contexto de internação. Ou seja, a “mente apertada”, imbricada na saudade da família, bem como a “falta de atividades”, tendo em vista o recesso do período letivo, emergiram como motivos para as faltas disciplinares. Some-se a isso, a notícia de que algum familiar ou amigo morreu, considerando que muitas adolescentes apresentam uma trajetória de vida marcada pela violência. Nas palavras de Livia (setor pedagógico, diário de campo):

Nas férias vamos fazer uma gincana, para as meninas não ficarem ociosas, por falta de atividades. É preciso manter as meninas ativas, porque aí... Nesse período de fim de ano é bem complicado, elas ficam muito tristes, com a “mente apertada”, por conta das festas, aí dá saudade da família. Tem umas também que fazem ligação pra família, aí ficam sabendo que alguém morreu... o irmão, pai, vizinho.

Por fim, assim como as adolescentes, o ciúme também foi significado como motivo para as faltas disciplinares, considerando as relações amorosas entre as meninas. De acordo com Carlos (setor segurança, entrevista): “Tem umas que se envolvem aí entre elas. Aí elas brigam por causa de ciúme, porque as vezes uma fica provocando a outra, aí gera uma situação. Por isso não é permitido, tá no regimento”.

Diante do exposto, considerando as significações sobre as faltas disciplinares, chamou-nos a atenção a desconsideração do contexto institucional. Assim, embora as condições de internação estejam implicadas nas faltas disciplinares, sobretudo no que tange à produção de sofrimento psicológico, os motivos são reduzidos aos aspectos intrapsicológicos ou interpessoais, o que favorece a culpabilização da adolescente sobre as condições de internação. Em outros termos, as condições de internação e os seus desdobramentos sobre o comportamento das meninas não é evidenciado; logo, as faltas disciplinares são justificadas por conta do “ciúme” ou em razão da “trajetória infracional”, por exemplo.



Desse modo, a falta de crítica acerca do contexto institucional está implicada na avaliação institucional sobre a adolescente, bem como nas práticas socioeducativas, tendo em mente o enfoque sobre o comportamento. Por essa razão, as ações profissionais envolvem práticas de vigilância e de punição, as quais parecem desprezar o sofrimento inerente às condições de internação.

## **9.2 “Só leva a dois caminho: ou a prisão ou a morte”: a significação do ato infracional e das faltas disciplinares**

No pátio, cordas e cones, dispostos ao chão, simulavam uma pista de obstáculos. Enquanto as meninas formavam filas para iniciar a atividade física, a educanda Deise se aproximou de mim, para mostrar uma mancha roxa estampada no rosto, próxima aos olhos, resultado de uma briga com outra adolescente.

Deise, então, revelou-me que na unidade é comum haver conflitos entre as educandas; Segundo suas ponderações, as brigas são comumente motivadas por “ciúmes”, tendo em vista que as adolescentes se relacionam amorosamente entre elas: “é um bocado de mulher junta, tia”, justificou. As brigas ocorrem longe da vista das socioeducadoras e, sendo assim, comumente uma adolescente fica de “olheira”<sup>30</sup>, para alertar, caso se aproxime alguém da equipe de segurança. Ao longo de um ano e três meses de internação, Deise se envolveu em diversas brigas e, por isso, foi encaminhada, algumas vezes, para a Delegacia do Adolescente Infrator (DAI)<sup>31</sup>; comumente, era agredida pelos policiais.

---

<sup>30</sup> Vigia.

<sup>31</sup> A depender da gravidade da falta disciplinar cometida na unidade, a adolescente pode ser encaminhada para a DAI, a fim de registrar a ocorrência, conforme será discutido na seção 10.2.

Além de fazer uso de antidepressivos, mutilava-se para aliviar a dor, pois era muito “difícil ficar longe da família”. Todavia, para ela, a medida de internação era uma “oportunidade”: “no mundo do crime só existem dois caminhos: a prisão ou a morte! Então a prisão é melhor que a morte”, explicou-me.

Deise também contou que foi internada em razão de ter se envolvido no tráfico de drogas, pois gostava de “curtir”, “namorar” e “andar com amigas erradas”. Desse modo, após o cumprimento da medida, ela “mudou”, até porque ela “quer mudar”. Sendo assim, quando retornar para o mundo, vai pensar duas vezes antes de retornar para a “vida errada”: “eu não vou aprontar de novo, porque eu aprontei, achei ajuda para mudar. Então eu me fodi pra porra pra mudar, cumpri a minha medida, eu vou aprontar de novo?” (Diário de campo).

Tendo em vista o trecho destacado do diário de campo, primeiramente é importante ressaltarmos que as faltas disciplinares emergiram para Deise principalmente associadas ao “ciúme”, considerando que a internação envolve “um bocado de mulher junta”. Desse modo, a significação da falta disciplinar implica a representação da mulher como “briguenta” e, por conseguinte, mais conflitiva, o que reifica as construções sociais sobre o gênero, reduzindo-as a uma suposta natureza biológica. Isso também reforça a discriminação de gênero no âmbito das medidas de internação, a qual se expressa nas práticas socioeducativas, como, por exemplo, a proibição dos relacionamentos amorosos.

Outrossim, embora a medida tenha emergido associada aos seus aspectos negativos, já que a privação de liberdade conduz ao sofrimento psicológico - que se desdobraram em automutilações e uso de psicotrópicos -, ela foi significada como “melhor que a morte”. Nessa esteira, conforme ressaltam Fabres e Silva (2018), os horizontes da trajetória da adolescente, após a internação, apontam dois caminhos divergentes: de um lado, a prisão ou a morte - caso permaneça na ilicitude-, ou a “mudança”; desse modo, a adolescente prospecta “mudar”.

Logo, identificamos que a “mudança” circunscreve o temor de ser punida, pois se constitui como único caminho distante da prisão ou da morte – considerando a necropolítica - o que não é o mesmo que agir corretamente; isso indica, portanto, que a orientação moral, no âmbito das medidas de internação, também envolve práticas de amedrontamento ou ameaça (Vygotsky, 2010).

Quanto às entrevistas das adolescentes, Luana afirmou que cometeu ato infracional análogo ao crime de tráfico, pelo qual já tinha sido apreendida algumas vezes na delegacia: “Minha situação foi tráfico. Tava em casa... Nesse dia eu tava com minha tia. Na época, eu já tinha entrada na delegacia já. Foi um bocado de abordagem, tia...” (Luana, adolescente, entrevista).

Luana também contou que “não faria de novo”, pois se “arrepende muito”: “Se eu pudesse voltar atrás, eu não fazia de novo não. Não fazia não. Ficava na telefonia, onde eu tava. Me arrependo muito”. Todavia, do mesmo modo do exemplo destacado do diário de campo, embora o ato infracional tenha emergido como um “erro”, tal significação apareceu articulada com o sofrimento promovido pela internação. Conforme suas palavras (Luana, adolescente, entrevista):

Aqui, agora, eu vejo que eu sinto falta da minha mãe, sinto falta da minha avó, sinto falta dos meus irmão... E eu não quero passar mais por isso. Porque a gente erra, mas errar é humano. Agora continuar no erro é burrice. Pra mim mudar, não preciso de nada, eu tô vendo o que eu tô passando aqui dentro. E eu não quero mais errar. É muito ruim, tia. Muito ruim aqui...

Do mesmo modo que Deise, Luana prospecta “mudar”; sendo assim, avaliou que tem “bom comportamento”, o que converge com os critérios de avaliação institucional, que envolvem a progressão ou remissão da medida, conforme será discutido na próxima seção. Quer dizer (Luana, adolescente, entrevista): “Meu comportamento, eu acho que eu tô de boa... Num me meto em confusão, não brigo com ninguém... num namoro com ninguém, não fico jogando piada pra ninguém, não tenho rixa com ninguém”.

Nessa direção, Maria significou o ato infracional análogo à tentativa de homicídio não só como um “erro”, mas como um “aprendizado”, já que ela precisava ser “punida”. Sendo assim, o “erro” emergiu em razão da adolescente precisar “ter o freio”, e não associado aos aspectos positivos em agir corretamente (Vygotsky, 2010) Logo, identificamos que a punição apareceu como promotora do ajustamento, capaz de modificar a sua trajetória de vida. Segundo Maria (adolescente, entrevista):

Eu avalio mais do que um erro, como aprendizado. Eu vejo a pessoa que eu sou hoje, eu precisava estar aqui, pra ser a pessoa que hoje eu sou. Eu precisava ser punida de alguma forma, ter o freio de alguma forma, porque aquela vida que eu tava podia dar pior.

Maria, então, afirmou que, quando ingressou na unidade, não tinha um “bom comportamento”, pois descumpria as regras institucionais e, por conseguinte, ficava de sanção; todavia, nesse momento da medida, ela se autoavaliou como tendo um “bom comportamento”. Notamos, portanto, que a “mudança” apareceu relacionada ao temor pelo castigo, posto que agora ela “está no seu lugar”. Segundo a adolescente (Maria, entrevista):

Agora não acontece mais de ficar de sanção, porque agora eu tô no meu lugar. Mas no início, logo quando eu entrei aqui, acontecia muito comigo. Não em relação a descumprir as regras de limpeza, essas coisas não, mas em relação a brigar, a fazer outras coisas que não pode, essas coisas sim.

No que tange aos julgamentos acerca do ato infracional, cumpre registrarmos que, no estudo realizado por Diamantino (2015), constatou-se que as adolescentes em privação de liberdade construíram significados que não incluíam os danos causados ao outro; do mesmo modo que as participantes deste estudo, os significados emergiram relacionados às consequências punitivas da transgressão. Sendo assim, embora o ato infracional seja percebido socialmente como um comportamento incorreto, o indivíduo que comete uma infração pode não significar o ato como incorreto.

No que se refere a Flávia, ela informou que “ficou assustada” quando cometeu o ato infracional análogo ao crime de homicídio; no dia seguinte, foi apreendida pela polícia.

Conforme suas palavras: “No momento eu fiquei assustada, fui pra casa, fiquei sem falar com minha mãe, tomei um banho e fui dormir. Aí no outro dia, os polícia veio me buscar em casa” (Flávia, adolescente, entrevista).

Diferentemente das demais adolescentes, Flávia significou o ato infracional como uma “merda” que fez na vida, tendo em vista os danos causados à vítima, dos quais “não tem como voltar atrás”. Desse modo, identificamos que a adolescente apresenta uma consciência das repercussões do ato para o outro (Vygotsky, 2010), o que aponta para a responsabilização individual (Valente, 2015). Ou seja: “Que eu tinha feito uma merda na minha vida. Poxa, eu me sinto assim, sabe, tentando me colocar no lugar. Se fosse eu? Se fosse comigo? Mas não tem como voltar atrás, então... bola pra frente” (Flávia, adolescente, entrevista).

Todavia, a despeito da consciência de que o ato é errado, também chamou a atenção a afirmação da adolescente de querer “mudar”, especialmente porque o “caminho” da ilicitude conduz à prisão ou à morte; tendo em vista que ela já cumpriu a medida de internação, não quer “coisa pior”. Sendo assim, verificamos que a responsabilização individual também pode agregar o temor pelo castigo. Segundo Flávia (adolescente, entrevista):

Porque que eu quero mudar? Primeiramente por causa de mim, por causa da minha família. E eu vejo que esse caminho não é... só leva a dois caminho: ou à prisão ou à morte. Então já passei por aqui, não quero uma coisa pior pra mim. Então eu quero mudar e dar o melhor pra minha mãe, pra minha família, e pra mim mesma também.

Com isso, é importante chamarmos a atenção para a associação da ilicitude com a prisão, o risco de morte e o sofrimento causado à família; tendo em mente tais consequências, as adolescentes prospectam “mudar” de vida. Desse modo, conforme Abramovay et al. (2010), os riscos advindos da transgressão se opõem à vida e, sendo assim, a continuidade da trajetória infracional aparece em contraposição ao planejamento de um futuro.

No que se refere às faltas disciplinares, chamou-nos a atenção que os relacionamentos homoafetivos são proibidos. Ou seja, conforme também constatou Lemgruber (1999),

diferentemente das unidades masculinas, as relações amorosas são reprimidas com sanções, as quais conduzem ao aprofundamento do isolamento, sob o argumento de que promovem conflitos entre as meninas. Segundo Luana (adolescente, entrevista): “Não pode ter relacionamento com mulher, não pode nada. As monitora fica observando e as menina lá tem. Eu não. Se pegar fazendo alguma coisa. Beijando... fazendo alguma coisa. Aí fica de sanção. Eles diz que é porque tem briga”.

Todavia, diferentemente do que é observado nas instituições masculinas (Diniz, 2107; Ramalho, 1979; Sykes, 1999) e, considerando as próprias avaliações dos profissionais deste estudo, conforme será discutido na seção 9.3, as adolescentes praticam violência “mais tranquila”, o que não envolve a violência sexual; isso indica o engendramento do controle sobre a sexualidade feminina no contexto socioeducativo de internação.

Apesar do direito à visita íntima não ser garantido na instituição feminina, a proibição dos relacionamentos também apareceu associada ao fato da unidade não ser uma “casa de namoro”. No entanto, se o relacionamento amoroso foi apontado como falta disciplinar, as meninas desenvolvem estratégias para burlar o controle institucional e, desse modo, relacionar-se entre elas. Isso indica que a proibição, associada à punição, não é eficaz para obstaculizar o comportamento dito incorreto, posto que, com a flexibilização da vigilância, as meninas infringem a norma. Além disso, observamos que a “carência” emergiu como motivo capaz de suplantar a consciência de que tal ato é incorreto (Vygotsky, 2010), o que nos conduz a refletir acerca da ênfase sobre os aspectos cognitivos nas práticas socioeducativas.

Além disso, notamos que o modelo policialesco de educação moral, o qual envolve a pedagogia do temor pelo castigo, pode até amedrontar algumas adolescentes no cometimento da falta disciplinar; todavia, a despeito da possibilidade de ser punida, “as meninas não respeitam” e infringem a norma institucional, o que aponta para a ineficácia da punição (Vygotsky, 2010). Nas palavras de Flávia (adolescente, entrevista):

As meninas não respeita. Elas não querem saber! Algumas fica no quarto, se relaciona no quarto. [...] Aqui é um lugar pra refletir, né? sobre o que você fez, aqui não é uma casa de namoro. Então não pode, né? [...]. Tem em alguma coisa deles aí... É, no Regimento. [...] Aí fica trancada se pegarem se beijando. Tranca. As monitora fica olhando, tem que fazer escondido. Sabe, é um momento de carência. É um momento de: “poxa, preciso de alguém do meu lado”. É necessidade.

Outrossim, conforme diz Flávia, durante o processo educativo, a adolescente “repensa” sobre as faltas disciplinares e, por conseguinte, “não quer mais” reincidir. Todavia, quando se encontra em novas situações similares, apesar da consciência de que o ato é errado, “no momento da raiva, a gente não pensa”; por isso, reincide no comportamento incorreto, até a ocasião em que “toma vergonha” e muda de ideia. Segundo a adolescente (entrevista):

No momento de raiva, a gente não pensa. Quando a gente faz, a gente não tá nem aí. Depois a gente repensa de novo e não quer mais. E depois não pensa de novo. Aí vai e volta. Até um dia tomar vergonha na cara, aí muda a ideia.

Com isso, também é importante ressaltarmos que os comportamentos que surgem durante o processo educativo são ambivalentes, e nem sempre representam posições previstas; por isso, muitas vezes podem ser percebidos pelos profissionais, ou até mesmo pelas adolescentes, como retrocessos. Em outros termos, as mudanças comportamentais nem sempre ocorrem de forma imediata e linear, uma vez que as reflexões vão sendo amadurecidas ao longo de todo o processo da ação profissional, quando novos significados vão sendo produzidos e internalizados pelos sujeitos, dialeticamente (González Rey, Goulart & Bezerra, 2016).

Ademais, considerando o contexto de internação, Flávia ponderou que, ao ingressar na unidade, sentia “vontade de quebrar tudo”; por isso, cometia faltas disciplinares. Entretanto, ao longo da medida, passou a buscar alternativas para “conseguir o que quer”. Com isso, podemos depreender que a responsabilização envolve o aprendizado de formas de resolução do conflito não violenta. Conforme suas palavras:

Antes, eu sentia vontade de quebrar tudo, de... sabe? Poxa, não, não aceito... hoje em dia não, hoje em dia é diferente. Como eu te disse, eu vejo por um outro lado. Se não deu, não deu. Ponto. Vou tentar buscar outra forma. Vou também tentar buscar outras forma de conseguir o que eu quero (Flávia, adolescente, entrevista).

Desse modo, a empatia foi citada como estratégia não violenta, para resistir às “faltas” institucionais e, assim, “conseguir o que quer”; como por exemplo, quando falta água na unidade. Segundo Flávia (adolescente, entrevista):

Aí vai umas, desce e vai buscar água pras outras. Aí fica um clima de empatia, elas se colocam uma no lugar da outra, entendeu? Uma tenta ajudar a outra. Tipo assim: “poxa, você tá doente!”. Se fosse outra: “poxa, Dora tá doente, o problema é dela. Ela que não tome o banho dela hoje”. Mas não, vou buscar água pra Dora, ou até vou dar banho em Dora, porque Dora está doente, entendeu? Porque se fosse eu, eu tenho certeza que ela ia fazer isso comigo.

O *bullying* entre as adolescentes também emergiu como faltas disciplinares, isto é, fazer um “desenho obsceno” de uma das educandas de quem “não gosta”, o qual se desdobrou em sanção pedagógica, como relatou Flávia (adolescente, entrevista):

A gente fez um desenho obsceno da pessoa, e aí ela foi levar pra... porque a gente não gostava dela, aí a gente fez esse desenho. Aí ela tava dormindo, ela não viu. Ou ela viu e se fingiu de, né... aí ela levou pra equipe. A gente podia até pegar processo por causa disso. Mas eles pegou leve com a gente, como foi... foi umas seis, cinco meninas, que a gente fez isso.

Desse modo, Flávia ponderou que mudou após o cumprimento da sanção e, por isso, não vai “fazer de novo”; todavia, a “mudança” apareceu associada à “gravidade do peso que ia vir pra mim”, já que a falta disciplinar seria registrada em relatório, o que retardaria a progressão da medida socioeducativa. Mais que isso, apesar de afirmar que “se fosse comigo”, ficaria “muito chateada”, Flávia refletiu que “nem ligou” para a colega que foi alvo do *bullying*:

Sim, eu mudei. Não fazer de novo. Porque eu já sabia da gravidade do peso que ia vir pra mim. E o atraso que isso ia tá lá na medida, né? Porque isso ia parar lá no relatório. Mas com ela, eu nem liguei pra ela. Mas se fosse comigo, hoje em dia, eu ia ficar muito chateada (Flávia, adolescente, entrevista).

Já Luana informou que nunca cometeu falta disciplinar e ponderou que, se ficasse de sanção, não “erraria” mais, tendo em vista a consequência negativa, ou melhor, punitiva: “Se eu ficar de sanção, acho que eu não erro não. Mais não. Porque a gente já tá trancada, e ainda ficar trancada no quarto, sem sair. Sem conversar pra distrair a mente. A pessoa pode ficar até doida. Falando só”.



Considerando que o envolvimento com a ilicitude marca a adolescente como “infratora”, especialmente aquelas que cumprem a medida socioeducativa (Diamantino, 2015), para as meninas participantes deste estudo, elas são “tachadas” pela sociedade de forma pejorativa. De acordo com Fachinetto (2008), ao longo do cumprimento da medida socioeducativa, as adolescentes percebem a sua imagem negativa, ao estabelecer contato externo à instituição.

Conforme Maria (adolescente, entrevista):

A adolescente que comete ato infracional, ela é tachada de que não tem responsabilidade... nunca vai ter maturidade, que não vale à pena acreditar na gente... que a gente, de fato, tem que passar mais de dez anos, que em três anos uma adolescente não muda. A gente é taxado sempre de ladrão. Uma vez ladrão, ladrão sempre.

Considerando que “uma vez ladrão, ladrão sempre”, isso também remete à dicotomia entre os “cidadãos de bem” e aqueles cujas vidas não importam; assim, o cometimento do ato infracional justifica quaisquer práticas institucionais e sociais que implicam atos de violência contra a “infratora”, questão que viola os princípios da proteção integral (Diamantino, 2015; Fabres & Silva, 2018).

Nessa perspectiva, para Flávia, a sociedade “julga” a adolescente, em razão do cometimento do ato infracional; todavia, a despeito de tais julgamentos, ela “não liga”, tendo em vista que “mudou”. Dessa forma, podemos depreender que “não ligar” significa não “baixar a cabeça”, isto é, não demonstrar fragilidade diante do olhar de desaprovação e de subjugação da sociedade (Bonfim & Kranh, 2008). Nessa esteira, o discurso da mudança emerge no sentido não só de modificar a representação da adolescente em cumprimento de medida, mas de ser aceita pela sociedade após a internação e, assim, não ser alvo de discriminação (Diamantino, 2015). De acordo com Flávia (adolescente, entrevista):

As pessoas lá fora julga muito pelo ato infracional. Não vou dizer que as pessoa daqui de dentro não julga, né? Porque julga. [...] Eu não ligo. Num é do que eu penso, é do que eu quero pra mim. [...] As pessoas assim, que sei lá, que criticou, hoje é uma rodada que dei na vida. Ó quem eu sou. Só isso que eu tenho pra dizer pra eles.

Segundo Padovani (2013), a categoria “infrator” produz significados sociais, comumente internalizados pelas adolescentes, que envolvem o fracasso e o receio quanto à reintegração social. Por isso, “não ligar” também está associado à demonstração de honra diante dos julgamentos sociais, já que as adolescentes planejam “mudar de vida”, ou melhor, “não fracassar” novamente. Desse modo, para Luana, se a adolescente demonstrar “mudança”, a sociedade “vê” de forma diferente; a “mudança”, nesse caso, implica “estudar” e “não se envolver em coisa errada”. Segundo suas palavras:

Acho que ele pode vê diferente, né? Mas vai vê na pessoa, se a pessoa mudou de verdade. Quem vai falar o que é ou não é a gente. Porque se mostrar que mudou, ele vai ficar: “ali, ó, mudou mesmo, não sei o quê, né?” Porque vai ver a pessoa estudando na escola, não se envolvendo mais nas coisa errada que tava... (Luana, adolescente, entrevista).

Diante do exposto, é importante chamarmos a atenção para a ênfase sobre as consequências punitivas da infração, diante da consciência de que o ato é incorreto. Desse modo, as significações não apareceram, necessariamente, associadas ao que se hegemonizou como “certo” ou errado”, “justo” ou “injusto”, o que também coloca em questão a perspectiva de que o comportamento é regulado pelo externo, perspectiva essa que vem iluminando o Direito (González Rey, 2012; Silva, 2009).

Considerando que as formas de consciência social são constituídas e hegemonizadas pelos grupos dominantes e, assim, naturalizam-se e regulam o comportamento social, as especificidades culturais de grande parcela da população são negadas (Vygotsky, 2010); e então, outras formas de violência são ocultadas. Em outros termos, a trajetória de vida das adolescentes, marcada por privações e humilhações, em que ela não é reconhecida como agente de direitos, pode conduzi-las a não reconhecer o outro como igual e, conseqüentemente, expressar indiferença em relação a esse outro (Espinheira, 2001; González Rey, 2006; Santos, 2008), conforme identificamos nas falas das adolescentes. Desse modo, um indivíduo pode ser considerado “culpado” em uma determinada situação, mas “vítima” em outra. Isso, portanto,

rompe com a perspectiva que divide os “morais” dos “amorais”, pois a moral não caracteriza os indivíduos, já que não se constitui como propriedade (González Rey, 2012; Vygotsky, 2010).

### **9.3 “Comportamento, a mudança do educando”: a avaliação institucional sobre a adolescente**

Estávamos no pátio, em atividade pedagógica, quando a educanda Carla, demonstrando exaltação, começou a discutir com a colega Suelen; ambas tinham planejado fugir da instituição e, por isso, estavam de sanção e vedadas de realizarem atividades externas. Carla, em tom áspero, acusou Suelen de ter confessado, para a equipe técnica, sobre o plano de fuga, e questionou os motivos da delação, já que elas não tinham colocado tal plano em prática, mas apenas pensado sobre a possibilidade. E continuou: “eu perdi a confiança da equipe por sua causa, porque você caguetou. Agora isso vai pro meu relatório, e eu quero ter a confiança da equipe, para ser liberada logo”.

Suelen, então, retrucou, ao afirmar que “não ligava” por estar de sanção, pois se encontrava internada na unidade há um ano e cinco meses, sem receber visitas. E finalizou a discussão: “você sabe o que é isso?” (Diário de campo).

Tomando como base o exemplo do diário de campo, verificamos que as meninas buscam demonstrar que estão cumprindo as regras institucionais, considerando que é um dos principais critérios para a progressão da medida de internação. Desse modo, é importante refletirmos acerca do controle institucional, considerando que o contexto institucional não reproduz o ambiente extramuros (Sá, 2007). Ou seja, de que forma o “ajustamento” aos controles institucionais garantem o desenvolvimento moral da adolescente, e por conseguinte, que ela não irá reincidir no ato infracional?

Tendo em vista as entrevistas realizadas com as meninas, averiguamos que a “mudança” de comportamento foi significada como critério de avaliação institucional, a qual aduz à perspectiva do correccionalismo. Desse modo, a medida de internação emergiu como tratamento, que implica no ajustamento da adolescente, através da imposição de uma sanção imposta pelo Estado. Considerando que o comportamento moral hegemônico expressa os interesses das classes dominantes (Vygotsky, 2010), a medida dispõe-se a corrigir as características consideradas inadequadas ou desviantes (Sposato, 2011). De acordo com Flávia (adolescente, entrevista), a avaliação leva em conta: “Comportamento, a mudança do educando. A forma de agir com as pessoas, o jeito de se tratar mesmo”.

Sendo assim, a “mudança de atitude”, associada ao “bom” comportamento, também foi relacionada à reflexão sobre os atos, na perspectiva de “assumir” as consequências, bem como ter consciência de que a vida “não é fácil”; some-se a isso a aprendizagem, associada à escolarização e à capacitação, na perspectiva de almejar um “trabalho melhor”. Conforme Maria (adolescente, entrevista):

Eu acho que, primeiro, maturidade, refletir nosso ato, assumir, enfrentar, encarar nossas consequências, entender que a vida não é fácil, entender que a vida é cheia de altos e baixos. Aprender, principalmente, aprender tudo aquilo que for necessário; se capacitar, pra uma formação de escolaridade e de trabalho melhor. Eu acho que pra gente sair daqui, é refletir, amadurecer, mudar nossas atitudes, mudar nossas falas.

Além disso, o “bom comportamento” foi significado por Maria como “ser uma pessoa educada”, relacionado a empatia, resiliência, compaixão, humildade e tolerância:

Bom comportamento é primeiro de tudo você reconhecer que tem que ser uma pessoa educada, com todos. Entender que a gente não pode fazer com o ser humano, o que o outro ser humano faz com a gente, acho que ter um bom comportamento é esse, é usar empatia, resiliência, compaixão, ter compaixão com o próximo é muito importante, ser humilde, esse é que é um bom comportamento, ser tolerante (Maria, adolescente, entrevista).

Ademais, o “bom” comportamento também emergiu associado ao cumprimento das regras institucionais, especialmente no que se refere ao não envolvimento em situações

conflitivas ou consideradas potencialmente conflitivas, que se desdobram em sanções, como se vê no relato de Luana (adolescente, entrevista):

Se a adolescente bater portão, ficar de sanção, vai tudo pro relatório... [...]. Discuti com a monitora... a monitora também anota. Não pode nome, não pode ter relacionamento com mulher... Não pode nada. As monitora fica observando. [...] Não pode soltar piada, não pode ser melhor do que ninguém, não pode falar: “ah, recebi visita, você não tem”.

No que tange aos profissionais, a responsabilização emergiu como critério de avaliação institucional, a qual inclui a ressignificação da “cidadania” e “humanidade”, bem como outros valores, distintos do “meio” em que as adolescentes vivem. De acordo com Marta (equipe técnica, entrevista):

A questão da responsabilização, que não tá atrelado só ao ato, é uma responsabilização da vida como um todo, né? E a questão da ressignificação é no sentido de justiça mesmo, de cidadania, de humanidade, de vários valores e condições que elas, por conta do meio em que vivem, têm uma construção diferente disso, né?

Desse modo, se Cantini e Vitorio (2018) verificaram que as sentenças judiciais se concentram no ato infracional e na sua gravidade, para os profissionais que atuam na execução da medida, o julgamento se desloca do ato infracional para a sua ressignificação, como critério de avaliação institucional. Segundo Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

Nós não olhamos o ato infracional, nós discutimos com o adolescente, nós trabalhamos o ato infracional com o adolescente, mas o ato infracional não é uma questão de julgamento pra nós. Já pra o judiciário, ele é um dos itens de análise, de decisão. [...] Principalmente essas questões de atos hediondos, a questão do próprio tráfico, do roubo...

Desse modo, se o modelo de responsabilidade brasileiro considera a indeterminação da duração da medida, tendo em mente que o desenvolvimento é um processo individual, segundo as características de cada adolescente (Brasil, 1990; Minahim & Sposato, 2011; Sposato, 2011), observamos que o sistema de justiça julga a gravidade do ato infracional, conforme as tipificações penais; isso pode indicar uma simetria entre o sistema prisional e o sistema socioeducativo.

Logo, os profissionais que atuam na execução da medida verificam a “capacidade da adolescente se transformar”, o que envolve a avaliação da família e da comunidade na qual ela será inserida, bem como a construção de um projeto de vida que seja distinto do contexto infracional. Conforme pontuou Sposato (2011), isso traduz a perspectiva de que as práticas socioeducativas são direcionadas à modificação e adequação da adolescente; desse modo, emergem como práticas de tratamento, nas quais as subjetividades das adolescentes e as suas condições de existência são implicadas no processo sancionatório da medida de internação. Nas palavras de Livia (setor pedagógico, entrevista):

A nossa avaliação é a crença na capacidade do adolescente se transformar e demonstrar isso no tempo que tiver conosco. Envolve avaliação psicológica, envolve avaliação de família, retorno ou não para a mesma comunidade, de pensar em novas possibilidades que o adolescente está construindo dentro da medida, ou das possibilidades de projetos de vida diferente daquilo do contexto que ele tava, e também o próprio interesse do adolescente deixar o ato infracional. Porque tem adolescente que diz não quero, vou voltar e vou fazer tudo novamente.

Desse modo, a construção do projeto de vida também emergiu associada ao cumprimento das metas no momento da internação, bem como a possibilidade do seu cumprimento após a internação. Conforme Marta (equipe técnica, entrevista):

Projeto de vida, se ela já tem em mente alguma coisa, o que é que ela vai fazer quando sair daqui. [...] Então a gente avalia como é que tá o andamento dessas metas: “ó, você tá cumprindo, você tá avançando no que você se propôs, que foi o seu desejo?”

Assim, a “evolução” foi citada como critério de avaliação institucional, relacionada à responsabilização; por isso, o período de cumprimento da medida não é modulado pelo tempo, tendo em vista que a responsabilização se constitui como um processo individual. O critério do tempo, portanto, emergiu como sendo punitivo, embora não se possa indicar a progressão da medida “logo de começo”. Segundo Marta (equipe técnica, entrevista):

A gente não se apega a tempo, é uma questão mesmo de evolução. A gente percebe que aí que a gente chega na questão da responsabilização, da ressignificação. E a gente vai avaliando as meninas de forma individual, e nunca apegado ao tempo, tipo: “ah, tá cedo”, não! Porque a gente pensa que seria muito mais uma coisa punitiva, do que avaliativa. A gente sabe que a maioria dos casos não vai ser possível a gente pedir [progressão de medida], né? logo de começo assim.

Contudo, em casos excepcionais, quando se avalia que a adolescente apresenta “estrutura”, “maturidade” e “projeto de vida”, a equipe indica a progressão da medida “logo de começo”, o que indica que a avaliação envolve, sobretudo, a análise das condições de vida da adolescente (Bertol, 2019); todavia, comumente não é acatado pelo sistema de justiça, já que a gravidade do ato infracional é considerada nas avaliações judiciais:

Mas existem exceções, por exemplo: [...] é uma menina que a gente entendia que tem toda uma estrutura lá fora, que tem toda uma maturidade, um projeto de vida já... O ato, em si, foi uma coisa isolada... Então, a gente entendeu que naquele documento, já podia pedir, mas ainda não foi concedido lá, né? É uma questão mesmo, enfim... (Marta, equipe técnica, entrevista).

Apesar dos profissionais verbalizarem que não consideram o critério de tempo de execução da medida, chamou-nos a atenção que a adolescente com menos de seis meses é vedada de realizar atividade externa, pois ainda é “muito cedo para ela sair”. Desse modo, nesse período, ela se encontra em “medida cautelar”, ou melhor, de avaliação institucional, já que tal atividade implica o convívio social; isso também abre brecha para as práticas de vigilância e, por conseguinte, de punição. Conforme Carlos (setor segurança, entrevista):

Porque quando ela vem pra aqui, ela fica na medida cautelar, ela fica um tempo sendo avaliada. Aí tem essa questão. Ela vai ficar sendo avaliada durante seis meses. Tá muito recente pra ela sair, tem que conhecer também a adolescente, quais são suas propostas, quais são suas intenções, como é que você, né? Aí tudo isso pra gente fazer um apanho, pra poder ter uma preparação, porque ela vai tá no convívio social lá fora.

Considerando que a condição de vida se constitui como critério relevante na avaliação institucional, o vínculo familiar e as redes de apoio social e comunitária também foram apontados - a despeito da fragilização das políticas públicas, sobretudo nas cidades do interior do Estado. Conforme Bertol (2019), verificamos que a avaliação objetiva menos conhecer o contexto da adolescente ou o seu desenvolvimento na medida, no sentido de promovê-la, mas principalmente justificar a aplicação da medida de internação; desse modo, culpabiliza a adolescente no que tange a sua situação de vulnerabilidade. De acordo com Marta (equipe técnica, entrevista):

Estrutura familiar... Estrutura não, né? A rede dela mesmo, social, comunitária... O suporte que ela pode ter, porque a maioria das meninas são do interior, então tem cidades que não têm suporte de rede. A gente avalia muito isso porque, caso a família tenha, né? laços ou estruturas fragilizadas...

Assim como para as adolescentes, o “bom” comportamento também apareceu, entre os profissionais, como critério de avaliação institucional, associado ao cumprimento das normas institucionais; tais normas envolvem a execução de atividades de rotina e o não envolvimento em conflitos, inclusive desacatos aos funcionários. Conforme Carlos (setor segurança, entrevista): “Indisciplina, descumprimento das normas, das regras, desrespeito ao profissional. Não cumprir as tarefas, porque tem que manter a higienização do seu quarto; se meter em conflitos, ficar sempre criando situação com outra colega, tá sempre em evidência em conflito”.

A participação nas atividades promovidas da unidade e os cuidados com a saúde, os quais estão imbricados nas normas institucionais, também foram significados como critérios de avaliação institucional. De acordo com Sérgio (setor pedagógico, entrevista): “Obedecendo os critérios de comportamento, de integração familiar, educação, participação nas atividades. A questão da saúde, da manutenção da sua saúde, o respeito às regras e normas”.

O “bom” comportamento, associado à “disciplina” ou “estar mais tranquila”, também são critérios institucionais para a seleção daquelas que realizarão atividades externas, tendo em vista as práticas de “recompensa”. Nas palavras de Carlos (setor segurança, entrevista):

Às vezes tem saída pra eventos externos, pra lazer dos adolescente, aí a gente também... a segurança é acionada, pra poder a gente ir junto com a equipe, fazer as escolhas das adolescente... por questão de tempo na unidade, por questão também de indisciplina, se a adolescente tá com comportamento bom, né? por merecimento e recompensa, a gente escolhe as que tá mais tranquila, né?

No que tange à seleção das meninas para realização de cursos profissionalizantes externos, além do “bom” comportamento, considera-se a análise do PIA, tendo em vista as habilidades e os desejos de cada adolescente. Some-se a isso o critério de escolarização, o qual se constitui, muitas vezes, como exigência da instituição parceira; sendo assim, tal exigência acarreta,



muitas vezes, na seleção da adolescente que não possui habilidade na área específica do curso.

Segundo Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

Nós olhamos a questão do PIA, das metas do adolescente, questão também do comportamento, e vemos qual a adolescente que tem a maior indicação. Também tem a questão da escolarização, porque a adolescente no PIA, ela não pode, tipo: “ah, não sugeriu aquilo que o curso tá oferecendo”, mas, pelo critério da escolarização, a gente tem que indicar aquela adolescente, porque é uma oportunidade rara.

Conforme também identificamos no trecho destacado do diário de campo nesta seção, as adolescentes em situação de privação de liberdade “priorizam” o “bom” comportamento, tendo em vista ser condição para a progressão da medida, como se observa na fala de Ana (escola, entrevista):

Tem muita gente que tem aquela formação, no sentido de ter ideia, né? de que aqui dentro seja uma coisa, assim, perigosa, violenta, quando na realidade eu acho bem isso lá fora. Porque aqui dentro, eu percebo que eles estão... [...]. Eles priorizam o comportamento, no sentido de que, na realidade, quanto mais eles se comportarem de uma forma acessível, disciplinar, que eles vão diminuir, né? o tempo que eles estão aqui na socioeducação.

Considerando que toda instituição escolar reproduz muitos dos significados dominantes, que são compartilhados socialmente no contexto em que ela se insere (González Rey, Goulart & Bezerra, 2016; Vygotsky, 2010), é importante considerarmos os significados associados à representação da adolescente autora de atos infracionais, já que tais significados podem se expressar nas práticas institucionais. Em outros termos, se determinados comportamentos, rotulados como patológicos, são associados a determinados grupos, isso se expressa no engendramento de práticas discriminatórias contra estes grupos (González Rey, 2006).

Para além do senso comum, a ciência contribuiu, em sua história, para a produção de tais significados, inclusive a Psicologia, através da relação linear entre traços psíquicos anormais e a violência, o que acarretou a construção de um “tipo criminoso”:

a evolução desse imaginário social levou a que, sobre a base da legitimidade das ciências no século XIX, como expressão da combinação do saber médico e jurídico, se institucionalizasse a figura do indivíduo perigoso com as consequências que este termo gerou para o desenvolvimento de processos de sanção e cura institucionalizados sobre uma base médico-judicial (González Rey, 2006, p. 147).

De acordo com Leal e Macedo (2019), Melo e Valenca (2016) e Minahim e Sposato (2011), a representação da adolescente autora de ato infracional, construída por magistrados e profissionais que atuam no Sistema de Garantias, envolve categorias estereotipadas, que fazem alusão ao uso abusivo de drogas, evasão escolar e desestrutura familiar, por exemplo. Nessa direção, as adolescentes foram avaliadas como oriundas de contextos problemáticos, o que aponta para a associação linear entre as condições de pobreza e a ilicitude. Isto é: “são jovens que já vem com contextos de problemas, violência na comunidade, em que elas não frequentavam a sala de aula. E são vistos como, a maioria, são aqueles jovens evadidos, que abandonavam a escola” (Ana, escola, entrevista).

Além disso, verificamos que as meninas são avaliadas como aquelas que não tiveram proteção integral, exceto no momento do cumprimento da medida de internação. Essa representação, portanto, abre brecha para justificar a aplicação da medida de internação, de natureza excepcional, considerando que a medida emerge como um remédio eficaz para a falta de proteção no contexto extramuros (Minahim & Sposato, 2011). Conforme Livia (setor pedagógico, entrevista): “Nunca teve proteção, nem antes e nem depois. Nunca tiveram. Hoje, talvez que eles tenham isso, não é? Mas lá fora, onde eles deveriam ter desde o nascimento, com saúde, com educação, com proteção, como segurança, não é? com vida digna”.

No que se refere às distinções percebidas entre os gêneros, verificamos ambiguidades nas significações, construídas pelos profissionais, que envolvem a representação da adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Nessa esteira, tais avaliações remetem à estereótipos que se fundamentam em bases ideológicas; conseqüentemente, a representação da adolescente, por um lado, emergiu associada ao padrão hegemônico de mulher, compartilhado na cultura coletiva, que reifica as distinções percebidas de gênero, com base no reducionismo biológico; por outro, apareceu associado à representação racializada da mulher negra como “briguenta”, “polêmica”, “agitada” e que tem “voz ativa”.

Ou seja, se as mulheres negras eram representadas pela criminologia positiva como “desordeiras” e “expansivas”, posto que violavam o padrão de feminilidade hegemônico em razão da sua raça (Franklin, 2016), as meninas também foram avaliadas, pelos profissionais, como aquelas que fazem “zoadas”, “gritam”, são “agitadas” e “briguentas”; já os meninos seriam mais “sutis” e “unidos”, quando “querem fazer alguma coisa”:

As meninas faz zoadas, as meninas gritam mais, se mostra mais agitada. Mas, assim, os meninos são mais sutil. Quando eles querem fazer alguma coisa mesmo, eles se articula e tenta não me mostrar o que ele vai fazer. As meninas, não, as meninas não consegue, as meninas briga uma com a outra... os meninos lá em cima [na unidade masculina] são mais unido (Carlos, setor segurança, entrevista).

Nessa perspectiva, as meninas foram avaliadas como “questionadoras”, “polêmicas”, que “têm voz ativa”, diferentemente dos meninos, percebidos como mais “respeitosos”:

Eu percebi assim, que as meninas aqui, questionam muito, entendeu? Elas são mais polêmicas. Os meninos lá em cima [unidade masculina], eu acho eles mais... mais, assim, tímido, no sentido de perguntas, de desrespeito, respeitam muito, entendeu? Não é que as meninas aqui desrespeitem, mas eu percebo que aqui, elas têm mais voz ativa (Ana, escola, entrevista).

Sendo assim, as meninas “confrontam” e “disputam” mais do que os meninos, significados como “obedientes”. Conforme Leila (setor pedagógico, diário de campo): “Os meninos são mais obedientes, chegam e fazem a atividade que o professor pede. As meninas, não, já confrontam, disputam pra ver quem é a melhor, a mais bonita”.

Desse modo, em razão das meninas serem mais “polêmicas”, as práticas a elas direcionadas precisam ser mais “ostensivas”, para promover a responsabilização. Ou melhor, a “voz ativa” é percebida como entrave para o desenvolvimento moral, haja vista ser significada como “falta de respeito”. De acordo com Ana (escola, entrevista):

As meninas, como realmente elas são mais polêmicas, as vezes é preciso você ser mais ostensiva, entendeu? Então, é como se você demarcasse o espaço, entendeu? E que na realidade, é como elas mesmo falam, né? Quando for pra lá pra fora, que sair daqui de dentro da socioeducação, elas têm que tá preparadas para respeitar o outro. Se você aqui dentro não ensina isso, a jovem infratora ou o jovem infrator comete alguma coisa, e você faz de conta que não aconteceu nada, você não conversa com ele, você realmente não ensina os valores.

Estudos indicam que as adolescentes são avaliadas pelos profissionais das unidades socioeducativas como mais difíceis de aderirem às práticas pedagógicas, em razão de serem mais “indisciplinadas” ou “agressivas” (Assis & Constantino, 2001; Diniz, 2017). Todavia, tendo em vista o estudo etnográfico realizado por Diniz (2017), em uma unidade de internação feminina do Distrito Federal, a pesquisadora não verificou indícios que fundamentassem a perspectiva de que as adolescentes são mais “indisciplinadas” ou “agressivas”; ao contrário dos meninos, entre os quais se observam eventos disruptivos, as meninas se envolvem em atos de indisciplina, como desacatos aos funcionários ou infrações às regras da unidade.

Em conformidade com os estudos realizados por Assis e Constantino (2001) e Diniz (2017), alguns profissionais que atuam na medida socioeducativa demonstram resistência em trabalhar na unidade feminina. Conforme Carlos (setor segurança, entrevista):

Tem alguns ainda, dos socioeducadores que trabalham na masculina, em outros lugares, acham que aqui é o lugar mais difícil pra trabalhar. [...] Eu tive um pouco de... Não ia dizer que não vinha trabalhar com as meninas, porque eu sou aquele cara realmente disciplinado. Se me chama pra trabalhar, eu vou. Mas, assim, questionei, porque ninguém queria vir, verdade tem que ser dita!

Todavia, as meninas também foram avaliadas pelos profissionais deste estudo como mais “sensíveis”, em razão de “serem mulheres”, o que remete às construções sociais hegemônicas acerca da representação da mulher branca compartilhada na cultura coletiva. Nas palavras de Carlos (setor segurança, entrevista): “É que algumas meninas são mais assim... são mais sensíveis, porque são mulher, né!?”.

Nessa direção, diferentemente dos meninos, considerados mais “violentos”, as adolescentes emergiram como mais “carinhosas”, com exceção de Érica, a adolescente transsexual acolhida na unidade; por isso, em contraposição à resistência de alguns profissionais em atuar na unidade feminina, outros demonstram predileção em trabalhar com as meninas:

Eu prefiro trabalhar com as meninas, porque são mais carinhosas, enquanto os meninos são mais violentos. Quando ocorre violência é entre elas, elas não são agressivas com os socioeducadores. Só Érica que é muito agressiva, já atirou até fezes nas socioeducadoras. Com as meninas é possível abraçar, beijar;

com os meninos, não, pois eles logo dizem: "tá abraçando ladrão?" (Cláudia, setor segurança, diário de campo).

Nessa esteira, as meninas são avaliadas como aquelas que praticam violência considerada "mais tranquila", se comparada com os meninos, o que converge com os dados do estudo realizado por Diniz (2017). Conforme Carlos (setor segurança, entrevista):

As meninas são mais assim, são uma parte da violência mais tranquila, do que os meninos. As meninas demonstra logo a questão de barulho, zoadas, você percebe logo que vai acontecer alguma coisa... E pra você perceber que os menino quer fazer alguma coisa, você tem que ter uma experiência já, você tem que perceber no olhar, numa movimentação, perceber se vai acontecer alguma coisa.

Sendo assim, apesar dos relacionamentos amorosos serem proibidos, sob o argumento de que promovem conflitos, a violência sexual entre as meninas, por exemplo, ocorre raramente, se comparadas com os meninos. Conforme Carlos (setor segurança, entrevista):

Aqui [na CASE-FEMININA] não tem tanta violência sexual, né? Mas algumas meninas, que se identificam aí.. mas não que tenha violência, assim, uma com a outra. Muito, muito raro. Já entre os meninos, acontecia. Se você não tivesse atento, acontecia em banheiro, tudo. Assim, se vacilar, dentro de quarto mesmo, que eles ficavam dentro do quarto, até trinta, quarenta meninos, então, se não tivesse aquela fiscalização, não tivesse aquela ronda noturna...

Considerando que as instituições prisionais não são projetadas para acolherem as mulheres (Arruda, 2020), a precarização das práticas direcionadas às meninas emergiu como justificativa para as "faltas disciplinares", significadas como estratégia para "chamar a atenção" dos profissionais.

O problema é que quando a gente desceu [da CASE-Salvador para a CASE-Feminina], agora que a gente fez algumas adaptações, mas não tinha estrutura nenhuma pra segurar essas meninas. Porque as meninas lá na Case Salvador, eu acho que elas faziam muito ato indisciplinar, fazia muita coisa errada, sujava colchão. Então elas criavam muita situação, porque as atenções ficavam voltadas mais pra os meninos, que é maioria, então elas precisavam mais de atenção. E pra chamar atenção, elas faziam tudo isso (Carlos, setor segurança, entrevista).

Desse modo, a remoção das adolescentes da CASE-Salvador - antes unidade mista - para a CASE-Feminina emergiu como fator preponderante para a melhora do comportamento

das meninas, tendo em vista o incremento de atividades pedagógicas. Conforme Vitória (setor segurança, diário de campo):

As meninas melhoraram por conta das atividades. Na CASE-SSA eram realizadas poucas atividades, além do alojamento ser apenas um corredorzinho. Já na CASE-Feminina existem atividades voltadas para elas. Inicialmente, as meninas desceram da CASE-SSA revoltadas, mas hoje em dia são mais tranquilas, com exceção de Érica. Antes era impossível as meninas sentarem todas juntas nos eventos, pois tinha rixa. As vezes rola briga entre as meninas, mas quando as meninas estão "armando", alguma adolescente acaba avisando, e a gente já fica ligada.

Diferentemente dos meninos, as meninas são avaliadas como tendo uma maior escolarização, em razão de serem mais “dedicadas”. Além disso, são consideradas mais cuidadosas com a higiene pessoal. De acordo com Carlos (setor segurança, entrevista): “Os meninos, o grau de escolaridade deles é bem baixo. As meninas são mais dedicadas, as meninas com 13, 14 anos, tá na 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, no ensino médio e tal. As meninas também têm mais uma...se preocupa mais com a limpeza, com a higiene pessoal”.

Diante do exposto, verificamos que a avaliação no âmbito das medidas de internação envolve o julgamento pessoal, moral e social, atravessada pelos marcadores de gênero, raça e classe, além de incluir a história pregressa e, sobretudo, a trajetória institucional. Além da individualização das questões sociais, o contexto institucional é completamente desconsiderado, sobretudo no que se refere à promoção do sofrimento psíquico, o qual está implicado na trajetória institucional da educanda.

As avaliações, portanto, centram-se no comportamento, especialmente no que tange à adaptação da adolescente às normas institucionais, partindo do pressuposto de que aquelas com “bom comportamento” respeitarão as normas sociais, quando estiverem em liberdade (Sá, 2007; Sposato, 2011). Todavia, o exacerbado controle institucional é desconsiderado nas avaliações, o que implica em não garantir que as adolescentes, após a internação, estarão “ajustadas”, até porque tal controle não se estende ao mundo extramuros (Sá, 2007). Some-se a isso que as

adolescentes têm ciência de que o “bom” comportamento se constitui como critério de avaliação institucional, o que conduz à reflexão sobre a questão da desejabilidade social.

Nessa direção, as avaliações institucionais conduzem à legitimação da exclusão, mormente porque não levam em consideração a complexidade das biografias das adolescentes, nem mesmo os limites institucionais e do próprio sistema socioeducativo, na promoção do desenvolvimento humano. Some-se a isso a perspectiva acrítica sobre o contexto social, o qual é aludido para culpabilizar a adolescente diante da ausência de proteção integral (Conselho Federal de Psicologia, 2012).

Os profissionais, emergem, assim, como aqueles capazes de revelar a “natureza humana”, com base na avaliação dos comportamentos “corretos” ou “incorretos”, considerando as etiquetas jurídicas ou o Regimento Interno da FUNDAC. Isso, portanto, abre brecha para as práticas de responsabilização punitivas e discricionárias (Minahim & Sposato, 2011; Sposato, 2011) e, mais que isso, indica que as práticas servem à lógica de “vigiar e punir”, cujas ações são voltadas para a transformação e adequação das subjetividades (Conselho Federal de Psicologia, 2012; Costa & Silva, 2017).

#### **9.4 “Eu vou morar num lugar onde ninguém me conhece”: a reinserção social e as perspectivas futuras**

No pátio da unidade, o som mecânico animava a manhã de atividades de lazer. Enquanto algumas meninas jogavam futebol na quadra, outras disputavam jogos de tabuleiro. Aproximei-me de uma das adolescentes, Viviane, convidando-a para uma partida de dominó; logo depois, sentamo-nos em uma das mesas e iniciamos a competição.

Ao passo em que jogávamos, Viviane me confidenciou que começou a traficar na porta da escola, quando tinha 13 anos de idade, pois a farda servia de camuflagem para não ser

apreendida pelos policiais; depois de um período, deixou de frequentar a escola, em decorrência do seu envolvimento com a ilicitude; somente retomou os estudos três anos depois, ocasião em que ingressou na medida de internação. Segundo suas reflexões, ela não gostava de fazer o “dever de casa” e, principalmente, receber “reclamações” da professora; por conta disso, a mãe a violentava fisicamente, com o intuito de conduzi-la a estudar, mas ela preferia “namorar, curtir e usar drogas”; todavia, após a internação, passou a compreender a importância da escola, já que, até para ser gari, era necessário concluir o Ensino Médio.

Embora considere a medida “chata”, ela me contou que aprendeu muitas coisas boas na unidade, especialmente a poesia, que só conheceu ali; por isso, passou a gostar de escrever e, inclusive, de compor músicas, juntamente com as outras adolescentes, pois, através dos versos, pode desabafar tudo que sente de ruim. Agora, então, ela prospecta uma vida diferente, pois deseja abandonar o passado, em prol de um futuro esperançoso; desse modo, quer ser uma referência, para mostrar às pessoas lá fora tudo o que aprendeu na medida. Segundo as suas ponderações, as apresentações artísticas, realizadas nas atividades externas, são importantes para expor à sociedade que elas são iguais às demais adolescentes e que também estudam.

Após a internação, Viviane sonha abrir um restaurante com a mãe, pois intenta prover uma vida mais confortável para a família. Também planeja dar continuidade aos estudos e tornar-se tenente da polícia, para que os adolescentes tenham um tratamento diferente do que ela tinha recebido; e, ainda, deseja reencontrar uma adolescente, que já tinha sido desligada da medida, com quem teve um relacionamento amoroso na unidade socioeducativa.

Ao final do jogo, enquanto as meninas se recolhiam para o alojamento, uma professora se aproximou de mim e confessou: “o discurso é bonito, mas nós sabemos que lá fora a vida é cruel; é cruel com a gente, imagina com elas que são mulheres pretas, que cumpriram medida? Então, a mudança a gente só vai ver mesmo quando elas estiverem lá fora” (Diário de campo).



Tendo em consideração o trecho acima, destacado do diário de campo, observamos que o discurso da “mudança” circunscreve a trajetória institucional da adolescente. Se, antes da internação, ela evadiu da escola, em razão da opção pelo caminho infracional, considerado divergente do que a conduzia ao ensino formal, após a internação ela prospecta uma vida diferente: dar continuidade aos estudos - reiniciados durante a internação - e se inserir no mercado de trabalho, como tenente da polícia ou empreendedora.

Todavia, também é necessário termos em conta o contexto macrossocial, conforme apontou a fala da professora, reproduzida no trecho do diário de campo, “lá fora a vida é cruel”, sobretudo com “mulheres pretas que cumpriram medida”. Nessa direção, mais do que a estruturação do projeto de vida, cumpre refletirmos até que ponto esse projeto é exequível após a internação, considerando as práticas de reinserção social, que serão aprofundadas no item 10.3.

No que se refere às entrevistas das adolescentes, também observamos a ênfase sobre a “mudança” nas significações construídas acerca das perspectivas de futuro. Conforme Padovani (2013), para o imaginário social, a medida de internação se constitui como um momento de reflexão, quando as adolescentes repensam sobre a sua trajetória e planejam uma vida distante da ilicitude; contudo, também é importante não perdermos de vista que o discurso da “mudança” é socialmente esperado entre as adolescentes cativas.

Maria, antes de ingressar na unidade, ia para a escola “quando queria”, já que o “mundão falava mais alto”, pois ela priorizava as “amizades”, “curtições”, “festas” e o “consumo de drogas”. No que tange às adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, verificamos que tal situação se entrelaça dialeticamente com a evasão escolar. Embora o consumo de drogas não seja responsável pelo envolvimento infracional, o seu consumo expõe as adolescentes ao mercado de drogas e pode se constituir como fator que as vulnerabiliza quanto ao acesso ao tráfico de drogas (Padovani, 2017).

Na CASE-Feminina, Maria foi inserida nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, no Programa “Educação para Jovens e Adultos” (EJA), em razão da disparidade idade/série; desse modo, concluiu o Ensino Médio, após fazer a prova do “Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos” (ENCCEJA). Além disso, a adolescente está cursando as atividades profissionalizantes e de lazer promovidas na unidade, as quais ela significou como “importantes”, não só para desenvolver habilidades, mas também para constatar que existem trabalhos alternativos à ilicitude.

Faço “Doces e Salgados”, faço Informática, e agora que vai voltar o curso de cabeleireiro. Então, resumindo, eu faço todas as atividades, tanto de profissionalização, quanto de lazer, eu faço todas e eu acho importante, porque a gente vai se construindo, né? Vai se identificando, sabendo o que a gente quer pra o nosso futuro. Vai se... capacitando e vendo também que tem várias formas de trabalhar, que não é a forma do mundo errado (Maria, adolescente, entrevista).

Tendo em vista questões sociais importantes, como a escassez de oferta de trabalho e a baixa qualificação profissional, as perspectivas dessas adolescentes se limitam à ilicitude ou aos empregos desqualificados e informais. Desse modo, colocar a responsabilidade pela prática de atos infracionais sobre a adolescente acaba por ocultar processos sociais desiguais, como o desemprego estrutural e o acesso à educação, por exemplo.

Após o desligamento, Maria planeja morar em uma “sociedade” em que ninguém a conhece e onde acredita que será bem acolhida, considerando que ela estará “diferente”; assim, a mudança circunscreve o estudo e o trabalho. Segundo suas palavras (Maria, adolescente, entrevista):

Eu acho que eu vou morar num lugar onde ninguém me conhece, e dentro dessa sociedade que eu vou morar atualmente, após medida, eu acho que eu vou ser recebida de uma boa forma, porque eu vou chegar lá fora diferente. Já tenho meu estudo concluso, vou chegar já correndo atrás de trabalho, vou mostrar o meu lado de verdade, meu lado bom.

Como Maria, Luana também havia evadido da escola; por isso, foi matriculada nos 8º e 9º anos do ensino Fundamental, quando ingressou na unidade. Ademais, informou que

desenvolveu atividade laborativa vendendo rifas e como manicure, além de ter realizado curso de cabelereiro, que não concluiu.

Na unidade, Luana considera que tem “um bocado de oportunidade”, como exemplo, as aulas de poesia, capoeira e esporte, as quais possibilitam a “mudança”; além dessas, ela pretende fazer o curso de cabelereiro. Assim, a adolescente ressaltou que, antes de ingressar na unidade, não tinha “oportunidades”, visto que os cursos profissionalizantes e pedagógicos só são acessíveis “com dinheiro”:

E as oportunidades que a gente tem aqui é difícil de achar lá fora. Porque tudo com dinheiro... Porque fora daqui, quem ia fazer poesia de graça? Ninguém. Pra jogar bola... tinha que pagar um cursinho pra jogar bola, né? Fazer culinária, também tinha que pagar um curso. Então... cabelereiro também, o curso tem que pagar (Luana, adolescente, entrevista).

Luana ressaltou que, após a medida, não irá reincidir no ato infracional. Considerando suas metas estabelecidas no PIA, ela pretende concluir o ensino médio, bem como dar continuidade no curso de manicure, para trabalhar e poder custear o curso superior de Direito. Todavia, ela ponderou que “vai ser um pouco difícil” dar continuidade ao seu planejamento após a medida socioeducativa, haja vista a ausência de suporte. Conforme suas palavras:

Vai ser difícil um pouco, né? Porque aqui, a gente tem ajuda. Tem B, que ela falou pra mim que antes de ser juíza, pra ser juíza, antes tem que ser advogada. Então, aqui tem a ajuda de gente que fica explicando as coisa. E lá? Lá, eu vou pedir ajuda daqui, vou continuar com ajuda daqui pra crescer (Luana, adolescente, entrevista).

Com relação a Flávia, antes de ingressar na medida de internação, a adolescente “não ligava pra nada”, pois só queria “curtir”, “sair”, “beber” e “usar drogas”. Contudo, na CASE-Feminina “é diferente”, pois o controle institucional a impossibilita de ter acesso a “essas coisas”. Desse modo, passou a cursar os 8º e o 9º anos do Ensino Fundamental, além das atividades pedagógicas e profissionalizantes promovidas na unidade. Conforme as metas estabelecidas no PIA, a adolescente planeja concluir o ensino formal e fazer um curso de

administração ou gastronomia, pois gosta de cozinhar; além disso, deseja ser delegada e dançarina de balé afro.

No que se refere ao desligamento da medida de internação, Flávia refletiu que será “tudo diferente”, pois ela “quer” e, por conseguinte, irá “correr atrás”. Todavia, também ressaltou as dificuldades em se inserir no mercado de trabalho (Flávia, adolescente, entrevista):

Vou morar com minha irmã. E eu quero estudar, trabalhar, ajudar minha mãe. E trabalhar, depende do que vir, né? Que eu não sei o que vai tá de portas abertas. Mas se não vir nada, eu mesma vou fazer o que eu aprendi aqui.

Diante do exposto, para além da escolarização, cumpre registrar que a escola assume papel relevante na socialização e, por conseguinte, no desenvolvimento humano (Padovani, 2017). Contudo, antes de cumprirem a medida de internação, as meninas revelaram que evadiram da escola, especialmente em razão da incompatibilidade entre a frequência às aulas e o envolvimento com a ilicitude; também observamos a disparidade entre a série/idade.

De acordo com Padovani (2017), as dificuldades escolares de adolescentes privados de liberdade não se limitam ao binômio ensino-aprendizagem, mas envolvem situações como a violência vivenciada nesse contexto, que os excluem da escola e os conduzem à vida infracional; sendo assim, essa dinâmica escolar permeada pela violência, acaba por se constituir em fator de risco para o envolvimento com a ilicitude.

A escola, para parte dos participantes, perdeu seu significado de espaço de aprendizagem, de interação social, de convivência positiva e de perspectiva em relação ao futuro, como o acesso a uma profissão ou a habilidades que permitam o ingresso no mundo do trabalho (Padovani, 2017, p. 235)

Logo, o interesse pela escola é suplantado pela vida no “mundão”; o poder transformador da educação ou a perspectiva de ascensão social, por meio do ensino formal, somente passou a ser percebido pelas adolescentes após o cumprimento da medida.

Se antes a escola não fomentava mudanças concretas na vida das adolescentes, no que tange ao planejamento futuro, a escola emerge associada à reinserção social, especialmente distante da ilicitude. Em outros termos,

A escola adquire uma representação central nessa retomada, pois as jovens avaliam que a posição que tinham em relação à escola antes da internação era equivocada e agora ela passa a representar a possibilidade de “retomar uma vida normal” fora do mundo do crime. Ao manifestar a intenção de retorno à escola elas expressam o desejo de mudar de vida e essa disposição é, para elas, a prova de que realmente desejam mudar (Fachineto, 2008, p. 11).

Se antes da inauguração da primeira unidade feminina da Bahia, as atividades eram escassas e descontínuas (Arruda, 2011; Diamantino, 2015), verificamos, de forma convergente com Ramos (2007), que a CASE-Feminina também apresenta uma grade extensa de atividades pedagógicas, lúdicas e profissionalizantes, significadas, pelas meninas, como positivas para o seu processo de desenvolvimento. Além disso, o incremento das atividades emergiu como promotor da “melhora” do comportamento das adolescentes na medida socioeducativa, tendo em vista a perspectiva de que a ociosidade, em contexto de internação, conduz ao sofrimento psíquico que, muitas vezes, alia-se às faltas disciplinares.

Nessa esteira, a escola e os cursos profissionalizantes, promovidos na unidade, apareceram, nas falas das meninas, como uma possibilidade de ascensão social. Todavia, é necessário refletir até que ponto a promoção de tais atividades<sup>32</sup> prepara as adolescentes para inseri-las no mercado de trabalho formal, considerando as altas exigências desse mercado, especialmente se considerarmos as desigualdades de gênero e raça. Embora o SINASE (2012) preconize que a medida deve possibilitar a superação da situação de vulnerabilidade, e a despeito das adolescentes planejarem a “mudança”, as incertezas que circunscrevem a realidade concreta da vida delas, especialmente no que tange à ausência de políticas públicas após a

---

<sup>32</sup> Artesanato, expressão corporal, arte terapia, horta, poesia, capoeira, percussão, gastronomia e informática

internação, podem conduzi-las aos trabalhos informais, subalternizados e desqualificados, o que perpetua, de forma perversa, as desigualdades sociais.

Conforme apontado por Padovani (2017), as trajetórias dos adolescentes privados de liberdade são marcadas por restrições, que inviabilizam a utilização de recursos capazes de permitir o seu desenvolvimento e auxiliá-los na superação da trajetória infracional. Desse modo, é importante atentarmos para o suporte após a internação. Ou seja, a despeito da construção do projeto de vida na instituição, a ausência de políticas de acompanhamento, como, por exemplo, uma política efetiva de egressos, pode obstaculizar a continuidade da concretização dos planejamentos para o futuro.

## 10 A SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Para abranger o processo da educação e os aspectos psicológicos nele envolvidos, é necessário, além de considerar o educando e o seu psiquismo, compreender o trabalho do profissional. Todavia, para além do trabalho específico do educador e de sua relação com o aluno, precisamos estender a análise para os outros níveis do âmbito escolar (Vygotsky, 2010), iniciando por verificar como a socioeducação é promovida no contexto de internação feminino, considerando a proposta pedagógica implementada pelo SINASE.

É importante não perdermos de vista os processos de socialização, já que os significados são construídos na relação dialética entre o indivíduo e o contexto social; desse modo, cumpre entendermos como se executam as práticas institucionais e de que forma tais práticas estão envolvidas no processo de desenvolvimento das adolescentes, sobretudo moral (Moreira & Branco, 2012). Por isso, neste capítulo, apresentamos as análises referentes às práticas institucionais imbricadas na responsabilização, na proteção integral e na reinserção social.

### 10.1 “Fazer esporte, capoeira, informática, artesanato, fiz terapia”: as práticas de proteção integral

No pátio da unidade foi erguida uma feira: era o Dia da Consciência Negra; geladinhos, sequilhos, salgados, sucos, roupas, plantas e temperos diversos estavam expostos, em mesas de plástico que improvisavam *stands*, para serem vendidos internamente entre os funcionários; a verba arrecadada seria destinada à manutenção das oficinas desenvolvidas na CASE-Feminina. As paredes, enfeitadas com pinturas de mulheres negras, produzidas pelas adolescentes, realçavam o orgulho de ser mulher negra e ter cabelos crespos. No meio do pátio, microfones

se misturavam entre instrumentos percussivos, formando um palco, onde as meninas faziam apresentações artísticas.

Antes de iniciar as apresentações, o setor pedagógico ressaltou que o evento tinha como objetivo promover a consciência negra, com a articulação de debates realizados na unidade sobre a temática. Cinco adolescentes, então, entraram no palco improvisado: uma no vocal e as demais na percussão, e entoaram músicas que remetiam ao orgulho racial, mas que também denunciavam a cruza de ser mulher negra, alvo do racismo.

Depois, outra adolescente entrou no palco, e recitou versos que abordavam a perversidade da escravização, a ausência do Estado e a redução da maioridade penal. Entre palmas da plateia, o setor pedagógico encerrou o evento e aproveitou a oportunidade para ressaltar que as músicas e os poemas tinham sido construídos pelas meninas; por isso, retratavam a realidade delas.

Ao final, o instrutor de uma das oficinas me informou que, no dia anterior, as meninas tinham realizado uma apresentação externa, em um evento que discutia os desdobramentos da redução da maioridade penal. E emendou: “as meninas dizem que não adianta reduzir, pois o problema deveria ser resolvido com investimento em educação” (Diário de campo).

Através do trecho destacado do diário de campo, observamos que, através das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade, as adolescentes expressam temas que circunscrevem a sua realidade, como exemplo, questões raciais, de gênero e dos direitos da adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Isso está imbricado, especialmente, nas apresentações artísticas promovidas pelas oficinas pedagógicas, que envolvem expressão corporal, música e poesia. Essas apresentações também são realizadas externamente, promovidas pela instituição, o que possibilita a ressignificação social sobre a execução da medida.

Todavia, no que se refere às entrevistas das adolescentes, verificamos, primeiramente, que as meninas apresentaram algumas dificuldades em construir significados sobre a proteção



integral e, por conseguinte, sobre a garantia de direitos, conforme debatido anteriormente, na seção 7.2. Quanto às práticas de proteção integral, constatamos que as significações emergiram associadas à garantia das necessidades básicas e fundamentais e à promoção do conjunto de serviços desenvolvidos pela instituição, práticas essas que, por si só, não potencializam a autonomia e o exercício da cidadania, como, por exemplo, a conscientização sobre os direitos; ou seja, conforme salientaram Valente (2015) e Valente e Oliveira (2015), a simples execução da medida não indica, necessariamente, que a mesma atinge os objetivos propostos pelo SINASE.

Se Galvão et al. (2006) identificaram que os adolescentes, em medida de internação, equivocaram-se ao distinguir os direitos e os deveres, chamou-nos a atenção que as práticas de proteção integral, significadas pelas meninas deste estudo, confundiram-se com as de responsabilização, mais especificamente com a responsabilização punitiva. É importante, portanto, ressaltarmos que a adolescente deve experienciar o exercício do direito como algo construtivo para a sua formação como cidadã; se esse processo envolve a coerção, o exercício do direito é significado como uma punição, o que prejudica a própria construção cidadã da adolescente (Bertol, 2019). Cumpre refletirmos, conforme concluíram Galvão et al. (2006), se a promoção da consciência sobre os direitos se sobrepõe aos processos de marginalização, considerando que as práticas protetivas também são significadas como punição.

Embora Flávia tenha afirmado, na entrevista, não participar das práticas de proteção integral, ela relacionou com a garantia de necessidades básicas e fundamentais. O fomento de tais necessidades também se confundiu com as práticas de responsabilização, associadas à inflição da dor; desse modo, a responsabilização punitiva também emergiu como uma necessidade, face ao cometimento de alguma infração, o que demonstra a articulação com as significações hegemônicas sobre a eficácia da punição nos processos educativos (Costa, 2015). Nas palavras da adolescente:

Ó, eu não participo muito dessas coisas, sabe? E pra mim, o jeito que a gente tem aqui, o nosso direito é ótimo. Melhor do que lá fora. Porque aqui, a roupa dá pra gente. O que a gente precisa, o que a gente tá precisando... ou o que a gente faz, a gente é punido do que a gente fala, entendeu? Falar, não, você errou, você tem que pagar pelo que você fez e recomeçar de novo, entendeu? (Flávia, adolescente, entrevista).

Contudo, ao ser questionada quais direitos são garantidos na unidade, se comparada com o mundo extramuros, Flávia ressaltou as “oportunidades”, isto é, os serviços oferecidos na medida socioeducativa de internação, além da valorização e do fortalecimento dos laços familiares, os quais, antes da internação, não eram vistos como importantes, como se nota em sua fala:

As oportunidades... Cursos, oficinas... O tempo, né, que a gente desperdiçava com droga... o amor que a gente realmente sente pela nossa família, que a gente não queria ver, né? Porque a gente não queria enxergar aquilo. [...] E poxa, foi aqui, as vezes eu não tenho nem palavras pra falar o quanto isso aqui me mudou. Porque eu mudei bastante (Flávia, adolescente, entrevista).

Assim como para Flávia, para Luana os direitos são promovidos através da oferta de “oportunidades”, que não lhe eram acessíveis antes da internação, em razão de suas precárias condições socioeconômicas e da ausência de políticas públicas; dessa maneira, as “oportunidades” promovidas na unidade, na visão de Luana, por si só, possibilitariam a mudança:

É, aqui tá me dando um bocado de oportunidades, eu posso mudar. Posso não, eu vou mudar. [...] Tem oportunidade que tem poesia, capoeira, esporte... e eu tô mais no curso de fazer unha, fazer cabelo. Fazer esporte, capoeira, informática, artesanato, fiz terapia... fazer um bocado de coisa... porque lá fora não tinha não. E as oportunidades que a gente tem aqui, é difícil de achar lá fora. Porque tudo com dinheiro... Porque, fora daqui, quem ia fazer poesia de graça? Ninguém!

Ademais, Luana destacou que, na unidade, é proibido consumir bens trazidos pela família, tendo em vista que nem todas as adolescentes recebem visitas e, por isso, “se uma educanda tem direito a uma coisa, todas têm”, para evitar conflitos. Desse modo, o que, à primeira vista, pode parecer um princípio de equidade e, portanto, uma promoção de direitos, se melhor analisado, acaba sendo experienciado, pelas adolescentes, como uma punição. Se esta poderia ser uma boa oportunidade de se refletir não só sobre as desigualdades sociais e a responsabilidade social, mas também acerca da cultura do consumo, no sentido de potencializar

a empatia e, por conseguinte, os contratos sociais e, assim, mitigar os conflitos, o direito de consumir, por exemplo, é restringido, sob o argumento da segurança-proteção. Segundo Luana (adolescente, entrevista):

Aprendo [sobre os direitos]. A gente vê... aqui é, que se a educanda tem direito a uma coisa, todas têm. Todas têm que ter. [...] Eu me sinto desprotegida. Porque a gente já tá privada de lá de fora, e ainda não tem direito das coisas que a gente pode ter aqui dentro. Mas eu fico de boa. É... pagando pelo que eu fiz. [...] Porque é assim, tipo, aqui é porque tem um monte de educanda que não traz as coisa pra ele, aí a mãe das outras que traz, aí é porque a mãe das outras não traz, aí proíbe. Eu acho muito errado. Porque nós não tem nada a ver se a mãe de umas educanda não tem condição de trazer, e a nossa pode.

Com relação a Maria, além das “oportunidades”, a medida de internação promove o que as adolescentes “necessitam”, isto é, os direitos básicos e fundamentais. Todavia, assim como para as demais adolescentes, tais práticas se confundiram com as de responsabilização, associadas ao “castigo”, diante do cometimento de faltas disciplinares. Conforme Maria (adolescente, entrevista):

Então, em forma de oportunidade, de saídas, de oficinas, em forma de sempre saber os nossos conhecimentos, os nossos gostos. Claro que não faz o que a gente, educanda, quer, mas o que a gente precisa. [...] Então, se a gente precisa de um castigo, pra aprender, eles vai e dá um castigo pra gente. Se a gente precisa de uma oportunidade, de uma saída pra aquilo, a gente vai ter essa saída, entendeu?

No que se refere aos profissionais, igualmente às adolescentes, a significação das práticas de proteção integral apareceu associada à oferta de um conjunto de serviços, mas também como a proteção da integridade física da educanda, mais promovida no contexto da internação. Nas palavras de Livia (setor pedagógico, entrevista):

Eu estou falando de educação, eu estou falando de cuidados de saúde, eu estou falando da própria segurança da integridade física do adolescente, que muitas vezes lá fora ele está muito mais violado dos direitos do que quanto está cumprindo a medida. Ele está tendo mais acesso a cuidar da educação, da saúde, de esporte, de cultura e lazer, quando está cumprindo a medida, do que quando sai dela.

A visita íntima foi destacada como prática de proteção integral, todavia somente é promovida nas unidades masculinas, sob a justificativa de que a unidade feminina ainda não dispõe de estrutura adequada; isso acirra ainda mais o isolamento, característica da internação

feminina, conforme apontaram Ramos (2007) e Souza (2016). Tal direito envolve práticas de prevenção e de promoção da saúde sexual e reprodutiva, o que nos conduz a refletir sobre as desigualdades entre os gêneros e o controle sobre os corpos das mulheres no contexto socioeducativo, tendo em vista que as meninas não têm o direito à visita íntima garantido. Nas palavras de Joana (setor de saúde, entrevista):

A FUNDAC, ela tem um “Programa Laços”, né? Que acolhem... a CASE Salvador [unidade masculina] e a CASE CIA [unidade masculina] já faz essa visita íntima. Esse Programa ele traz, dentro das ações, identificar os adolescentes que têm um provável parceiro. [...] Nas outras unidades, isso já acontece, né? Através de Educação em Saúde, palestras educativas, encaminhamento, direcionamento para os exames específicos, avaliação posterior e orientação. [...] E aí a gente tem a garantia da integridade física e mental também, da pessoa estar tranquila e se sentindo segura nesse momento de vida.

Ademais, estudos (Assis & Constantino, 2001; Machado & Veronese, 2010) apontam para a precarização do atendimento às adolescentes grávidas ou puérperas, o que demonstra que as unidades socioeducativas não estão preparadas para acolher as demandas específicas das mulheres, o que denota a própria invisibilidade feminina no sistema prisional. Dessa forma, a CASE-Feminina não possui local específico para acolhimento de gestantes ou puérperas; por isso, o leito da enfermaria é adaptado para atender as demandas da adolescente e do bebê, onde eles permanecem até a desinternação.

Nessa oportunidade, conforme apontou Ramos (2007), a educanda é orientada sobre os procedimentos de cuidado em relação à criança, sob o acompanhamento da equipe de saúde.

Segundo Joana (setor saúde, entrevista):

Estando em gestação avançada, a gente já mantém aqui na enfermaria para dormir. [...] É, pós-parto, os leitos da enfermaria se tornam alojamento conjunto. Fica a adolescente com uma cama e um berço, com todo o enxoval e atendimento da equipe de enfermagem pra dar, ensinar esses cuidados, orientar e acompanhar...tanto o início dessa amamentação, dos cuidados de higiene.

As práticas de proteção integral também abrangem a promoção dos direitos, imbricada nas atividades educativas, que envolvem o fomento ao diálogo sobre temas específicos, a exemplo da proteção do ambiente institucional, associado à promoção da saúde. Assim, tais práticas

implicam na participação coletiva, sob a coordenação dos profissionais. Conforme Joana (setor saúde, entrevista):

Nós identificamos um período que o ambiente de convivência tava muito... tenso, e havia uma necessidade que, tanto colaboradores, tanto as adolescentes, entendessem que nós somos responsáveis pelo ambiente e pela saúde que nós temos. [...] Nós chamamos as adolescentes e propusemos: “vamos pensar em uma Feira de Saúde para tornar o ambiente de convivência melhor? [...] Nós dividimos os grupos, levantamos os temas, elas fizeram pesquisa com o professor de informática, junto com a equipe pedagógica, montaram esse material que tá aí exposto. E, no dia, apresentaram o serviço para os colaboradores. Então, foi muito interessante, que você traz essa consciência.

As práticas de proteção integral também foram significadas como de protagonismo, pois envolvem a participação das adolescentes, como, por exemplo, o projeto “Educandas em Ação Promovendo o Futuro”. Esse projeto foi desenvolvido para gerar recursos que ajudassem a prover as oficinas profissionalizantes ofertadas pela unidade, tendo em vista a “incompletude institucional”. Desse modo, os alimentos produzidos na oficina de “Doces e Salgados” são vendidos e, com a verba, compra-se o material necessário para o funcionamento da oficina.

Diante da precarização da política socioeducativa, verificamos que as meninas são responsabilizadas pelo provento das ações institucionais. Segundo Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

Tem agora um novo projeto, que é “Educandas em Ação Promovendo o Futuro”, onde elas vão produzir, principalmente nessa oficina de doces e salgados, os gêneros alimentícios, e vão pra os eventos, pra poder vender esses gêneros alimentícios. E aí, todo o recurso que for captado, vai ser investido nas próprias adolescentes, e nas oficinas que elas mesmo quiserem destinar. Aí, pra se manter, é uma oficina que... Que é difícil de tá se mantendo aqui na unidade, que é de doces e salgados, devido à questão do gasto do próprio curso mesmo.

Embora tenhamos observado, entre as meninas, dificuldades em construir significados sobre a proteção integral e a garantia de direitos, além de verificarmos que as práticas de proteção integral apareceram reduzidas à promoção das necessidades básicas e oferta de serviços, entre os profissionais, a significação das práticas de proteção integral emergiu como “empoderamento” sobre os direitos. Tais práticas implicam tanto a conscientização sobre os direitos, como o estímulo para que as adolescentes exerçam a cidadania, o que possibilita o conhecimento de que elas são agentes de direitos. Conforme Marta (equipe técnica, entrevista):

A gente empodera muito elas, no sentido de: “você são sujeitas de direito e você têm. Devem buscar por eles, devem lutar por eles”. Então... De muitas formas, nos atendimentos individuais a gente acaba falando muito sobre isso, porque a gente percebe que existe, né? Uma falta de orientação mesmo, de muitas coisas de muitos âmbitos da vida. Em que elas têm direito a determinadas questões, enfim, aspectos que elas não sabem muitas vezes que têm.

As práticas de proteção integral abrangem todos os setores da unidade, e não apenas o pedagógico; por isso, a proteção integral transversaliza as atividades promovidas na instituição, especialmente as oficinas e os atendimentos individuais. Desse modo, por meio dessas práticas, as adolescentes exercem a cidadania, quando passam a cobrar pelos seus direitos. Segundo Marta (equipe técnica, entrevista):

E o legal daqui, é porque todas as oficinas, todos os setores de modo geral, pra você entender que não é só uma questão pedagógica, de modo geral, têm essa postura do empoderar dos direitos, sabe? A gente tem esse diálogo entre si, no sentido de: “poxa, é bom falar sobre isso com ela, fale”. “Tô trabalhando isso no atendimento também”. “Ó, fulano percebeu que ela comentou na atividade, percebeu que ela não sabia, e aí, não, puxa, a assistente social pode falar sobre isso”.

A escola, alocada na unidade, também desenvolve atividades voltadas para a promoção da proteção integral, as quais envolvem a discussão de temas transversais, como relata Ana (escola, entrevista):

O que ocorre é que a escola, ela prepara esse jovem para que ele tenha, inclusive, formação tanto nos temas transversais, que a gente fala sobre saúde, que a gente fala sobre sexo, que a gente fala sobre higiene, que a gente fala sobre trabalho, que a gente fala sobre respeito, não é? Igualdade, preconceito.

Além da escola, o setor de saúde promove práticas de proteção integral, associadas a prevenção e promoção da saúde. Segundo Joana (setor saúde, entrevista):

O outubro rosa, é... o Julho Amarelo, da prevenção do suicídio; a saúde mental, no Janeiro Branco. Nós temos as questões do cuidado corporal, como realizar essa higiene corporal, essa higiene do cabelo, a parte odontológica, o dentista faz oficina de escovação, orientação e avalia essas escovações de tempo em tempo, e a equipe de enfermagem faz essas palestras ou convida parceiros externos pra fazermos intervenção.

Ademais, do mesmo modo que para as adolescentes, as práticas de proteção integral apareceram associadas à responsabilização, tendo em vista que a responsabilidade deriva do reconhecimento do adolescente como agente de direitos (Brasil, 1990). Nas palavras de Marta (equipe técnica, entrevista):

Elas estão bem, sabe, implicadas mesmo nos processos, nos direitos mesmo, e aí cabe a gente lembrar que existem os deveres também, que eu acho que é o momento que a gente brinca com essa questão de: “lute pelo que você precisa, mas lembre que você também deve fazer determinadas coisas”. Entra a responsabilização.

Diante do exposto, identificamos que a proteção integral é ressaltada nas práticas socioeducativas de internação, sobretudo no que tange à garantia das necessidades básicas e fundamentais, associadas à oferta dos serviços disponibilizados na instituição. Some-se a isso a conscientização dos direitos, associada à reflexão sobre a realidade que envolve a adolescente em cumprimento de medida de internação, traduzida nas ações pedagógicas, conforme descrito através do diário de campo.

Todavia, também verificamos que as práticas de proteção muitas vezes se confundem com as de responsabilização punitiva, especialmente entre as adolescentes, o que mascara a lógica coercitiva da socioeducação (Leal & Macedo, 2019). Isso nos conduz a refletir sobre a natureza perversa do binômio proteção - responsabilização punitiva, haja vista a possível sobreposição das práticas punitivas, questão que será aprofundada na próxima seção.

## **10.2 “Quando a gente descumpra alguma regra da unidade, a gente é recolhido pro quarto”: a significação das práticas de responsabilização**

Estávamos na oficina de gastronomia, preparando coxinhas que seriam vendidas em uma feira promovida pela FUNDAC, onde as adolescentes também fariam apresentações artísticas. As tarefas eram bem divididas, cada qual exercia alguma função: enquanto algumas preparavam a massa, outras recheavam-na com frango e queijo catupiry, formando bolinhos, ao tempo em que outras duas meninas fritavam as coxinhas.

Nesse momento, o professor aproveitou a oportunidade para ensinar algumas noções de gestão financeira, como, por exemplo, calcular o valor do custo e do lucro do produto, além da importância de manter o ambiente muito limpo e arrumado. E exclamou, demonstrando

orgulho: “aqui todo mundo ajuda, cada uma faz um pouquinho!”. Devido a uma distração, uma das educandas perdeu o tempo, e as coxinhas ficaram quase queimadas. O professor aproveitou a oportunidade para salientar que se deve ter responsabilidade e, por isso, não se deve esquecer o tempo de cozimento da coxinha.

Enquanto confeccionavam as coxinhas, as meninas também se queixaram do fato dos familiares não poderem levar para elas produtos de uso pessoal e alimentos, quando realizavam as visitas, uma vez que é vedada a entrada de qualquer utensílio na unidade. Isso ensejou minha pergunta sobre o motivo daquela regra. A adolescente Sara, ao se voltar para mim, informou-me que algumas adolescentes não recebiam visita; no intuito de evitar brigas no alojamento, existia essa regra.

A fim de sanar o problema, a educanda Camila argumentou que as adolescentes que recebem produtos pessoais e alimentos da família poderiam dividir com as demais. Mas Sara logo retrucou, sugerindo que, “no fundo”, ela sabia que não haveria essa divisão. Camila, em tom injustiçado, retornou para afirmar que na cadeia podia, pois os presos recebiam coisas da família, mas lá não. E assegurou que já tinha passado da hora da direção da unidade entender que agora elas são outras meninas, não mais como as meninas antigas que eram acolhidas na CASE-Salvador, pois muitas coisas tinham mudado, especialmente a ampliação da oferta de atividades pedagógicas, lúdicas e profissionalizantes, fator responsável pela “melhora” no comportamento delas.

Ao final, quando estavam prontas e quentinhas, foi distribuída uma coxinha para cada participante da oficina. O professor, então, retirou uma garrafa de pimenta da geladeira e ofereceu às meninas, que se rejubilaram de tanta gulodice. Nessa ocasião, uma das adolescentes derramou grande quantidade de pimenta sobre a mão, e lambeu de uma só vez, com voracidade, demonstrando muita coragem; as outras meninas, ao verem tal cena, colocaram-se a rir. Ato contínuo, o professor finalizou: “a gente oferece a pimenta para vocês comerem coisa boa, e



vocês metem o pé pelas mãos! Vocês nem podem comer pimenta. Na próxima, não tem mais. Aqui é a Lei, e vocês precisam aprender a não pegar nada que não é de vocês. Vocês estão aqui para cumprir a medida socioeducativa, não é para estar brincando. Isso só prejudica vocês” (Diário de Campo).

Neste trecho retirado do diário de campo, chamou-nos a atenção o diálogo entre as adolescentes, acerca da proibição do consumo de utensílios trazidos pela família, o que também foi apontado nas entrevistas realizadas pelas adolescentes, conforme discutido anteriormente, na seção 10.1. Sendo assim, verificamos que a regra institucional foi instituída, sob a justificativa de evitar os conflitos entre as adolescentes e, conseqüentemente, promover a segurança, isto é, a proteção da integridade física das meninas.

Tendo em vista que os indivíduos participam ativamente da construção dos valores morais através da interação (Moreira & Branco, 2012), é importante refletirmos se deveriam ser promovidas práticas dialógicas que conduzam aos contratos sociais e a conscientização acerca da cultura do consumo, considerando, inclusive, que as adolescentes enfatizaram o consumo de bens como um dos motivos para a prática de atos infracionais. A regra, ao contrário de promover a solidariedade e a empatia, por exemplo, emerge como estratégia de responsabilização punitiva, caso se descumpra o interdito, pois envolve a sanção.

Além disso, as anotações do diário de campo demonstram que a advertência verbal é comumente empregada como prática de responsabilização. Desse modo, tal prática é direcionada para infligir dor, por meio do constrangimento ou humilhação pública, na qual o profissional emerge como uma figura autoritária. Nesses casos, o profissional também realça o caráter sancionatório da medida de internação, face ao descumprimento de alguma regra institucional, o que envolve a realização de tarefas diárias ou comportamentos considerados inadequados, como, por exemplo, comer pimenta exageradamente.

Partindo da premissa de que os indivíduos são protagonistas no processo de internalização dos significados (Nunes, 2009), as práticas não devem se centrar no saber do profissional, cujo intuito seria modificar o comportamento com base em seu referencial. O saber do profissional deve apenas orientar sua prática e possibilitar, através da relação dialógica, a emergência do posicionamento dos sujeitos e, assim, favorecer a produção de novos significados. Conforme González Rey, Goulart e Bezerra (2016, p. s63),

os processos de mudança do outro, em qualquer prática profissional, configuram-se de forma tensa e contraditória no curso da prática, com desdobramentos e formas de comportamento imprevisíveis para o próprio profissional que a conduz. Nessa perspectiva, o profissional deve aceitar o desafio de se comunicar com o outro a partir do lugar que esse outro assume em cada momento da ação profissional. A mudança da subjetividade acontece de forma processual, a partir de múltiplos momentos e encadeamentos.

As mudanças advindas durante o processo da ação profissional, portanto, não devem ser percebidas como estáticas. Por conta disso, é necessário que o profissional acompanhe o sujeito por um período, para garantir se tais mudanças se referem a um novo caminho em desenvolvimento (González Rey, Goulart & Bezerra, 2016).

Considerando as entrevistas das adolescentes, de acordo com Flávia, as práticas de responsabilização envolvem os atendimentos individuais realizados pela equipe técnica, os quais conduzem à “mudança” da trajetória infracional. Dessa forma, a significação da responsabilização reduzida ao âmbito intrapsicológico e, especialmente, cognitivo, conforme apontado na seção 7.3, também se expressou nas práticas institucionais; os aspectos motivacionais e afetivos, por exemplo, são comumente descartados, bem como os sociais.

Os discursos externalizados nos atendimentos realizados pelos profissionais demonstram que a responsabilização envolve a “mudança” e, sendo assim, depende unicamente da vontade da adolescente, sem qualquer coparticipação das instâncias sociais. Com isso, verificamos que o discurso da “mudança”, presente nas significações construídas pelas adolescentes acerca da sua reinserção social e perspectivas de futuro, conforme discutido na

seção 9.4, também está imbricado nas práticas institucionais. Nas palavras de Flávia (adolescente, entrevista):

É ir pra psicóloga, pra assistente social, conversando com a gente... mas a gente só muda se a gente quiser. Não adianta se a gente não quiser. [...] Antes eu dizia assim: “não, vou mudar por causa de minha mãe”. Aí a assistente dizia: “como assim, você vai mudar por causa de sua mãe? Você tem que mudar por causa de você, senão você não vai mudar por você, quem vai mudar por você?”. Então foi a partir daí que eu comecei a ver as coisa diferente.

O cumprimento das regras institucionais também foi apontado como prática de responsabilização, especialmente no que tange as atividades relacionadas à rotina diária, significadas como deveres; sendo assim, os deveres emergiram de forma convergente com a garantia de direitos. De acordo com Maria (adolescente, entrevista):

Assim, nossa responsabilização vem dos nossos deveres, que a gente tem. A gente tem nossa garantia de direito, mas a gente tem os nossos deveres, né? A gente tem regras a cumprir, a gente tem horários pra cumprir, tem dias e horários de limpeza, de lavagem, que a gente tem que cumprir, entendeu? Então é dessa forma que a gente é responsabilizada.

Quanto às normas e regras institucionais, são comunicadas logo quando as adolescentes ingressam na unidade, no momento do acolhimento individual; tais regras circunscrevem atividades de rotina, cujos horários de realização são bem definidos (Flávia, adolescente, entrevista):

Quando eu cheguei aqui, a gente passa por um atendimento. Aí conversa, fala com a gente. E quando você chega no alojamento, tem um... [...] uma cartolina, tinha dos horários, das regras que você tem que fazer, que horas você tem que acordar, que horas você vai tomar banho, até que horas você tem que descer. Até que momento você tem mesmo essa responsabilidade de acordar cedo, de tomar banho... se arrumar pra sair do quarto, o horário de fechar o quarto, o horário que fecha o quarto, o horário do almoço, entendeu? O horário de apagar a luz.

Através da fala de Flávia, chamou-nos a atenção a utilização do tempo, por meio do controle das atividades, como forma de tornar o corpo objeto do poder, conforme apontou Foucault (2009). Ou seja, a rotina compassada, cronometrada pelos ponteiros das tarefas diárias – acordar, tomar banho, vestir a roupa, sair do quarto etc. – manipula o corpo interdito e coagido, impondo-lhe limitações e proibições; treina-o e o aperfeiçoa às obrigações e o modela para obedecer de forma hábil, no sentido de tornar o corpo útil e dócil. Em outros termos, “esses

métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (Foucault, 2009, p. 133), que se constituem como dispositivos de dominação e definem a microfísica do poder.

O controle através do rigoroso ritmo do horário tem como intuito restringir o corpo, impor-lhe atividades regulares e suas repetições. Além disso, o que se pretende é garantir a utilidade do tempo, com a supressão daquilo que porventura possa atrapalhar a atividade e deixar o corpo ocioso (Foucault, 2009); isso indica uma simetria entre a instituição de medida socioeducativa de internação com as instituições disciplinares, dentre as quais podemos citar a prisão.

No que tange às normas institucionais, verificamos que não são co-construídas com as adolescentes, mas estão postas no Regimento Interno elaborado pela FUNDAC, padronizado para todas as unidades executoras de medida socioeducativa de internação da Bahia. O Regimento compõe as tipificações das faltas disciplinares e suas respectivas sanções, classificadas como de natureza leve, média e grave, o que orienta as práticas institucionais. De forma convergente com Cappi (2017), isso, portanto, indica que as práticas institucionais agregam a intervenção do tipo legalista, considerando a previsão normativa das faltas disciplinares, o que exclui ou reduz a participação dos envolvidos. Nas palavras de Maria (adolescente, entrevista):

As regras daqui da unidade é baseada nas regras de todas as CASES, né? Que você tem o horário de acordar, horário de estudar, horário de comer, de tomar banho, de realizar suas atividades, de ir pra escola, de limpar o alojamento, de limpar o quarto, limpar o banheiro.

Segundo a abordagem adotada neste estudo, os processos de comunicação envolvem a transmissão bidirecional, tendo em mente que todos os atores sociais se envolvem ativamente na organização e reorganização das informações compartilhadas culturalmente (Martins &

Branco, 2001; Valsiner, 2014). Desse modo, as regras e normas institucionais são comunicadas nas práticas institucionais de forma unidirecional, já que “aqui é querer deles”; sendo assim, foram significadas como rígidas. Conforme Luana (adolescente, entrevista): “Oxe, aqui é babado. Não pode fazer quase nada. A monitora fala... a coordenadora fala... todo mundo fala. Todo dia fazem reunião aí, falando das coisa que não pode fazer. E aqui não pode deixar nada, porque aqui é quer deles, não é da gente”.

Desse modo, as práticas institucionais se orientam pela perspectiva de que a relação indivíduo e cultura é unidirecional, em que o indivíduo emerge como um receptor passivo dos conteúdos compartilhados socialmente, especialmente pelo adulto; isso, supostamente, conduziria a uma aprendizagem “harmoniosa”, considerando que o indivíduo, ao apreender as informações importantes para o seu desenvolvimento, adaptar-se-ia às normas sociais (Martins & Branco, 2001; Valsiner, 2014). Contudo, tais práticas, ao desestimular a participação ativa e cidadã da adolescente, na construção coletiva das normas institucionais e sociais, dificultam a promoção da autonomia.

Também é importante não perdermos de vista que a construção de relações positivas é imprescindível para o desenvolvimento moral, pois favorece a integração dos conteúdos canalizados às subjetividades. Nessa perspectiva, verificamos, por um lado, que as adolescentes ressaltaram a importância das relações afetivas com os profissionais para o seu desenvolvimento na medida; por outro lado, identificamos a existência de relações hierarquizadas, especialmente no que concerne à transmissão das regras institucionais, o que pode, muitas vezes, torná-las irrelevantes para a adolescente (Branco, 2018; Gonzalez Rey, 1995).

Segundo Chagas, Pedroza e Branco (2012), quando as questões morais e éticas são construídas unilateralmente pelos professores, e não juntamente com os alunos nas práticas escolares, a educação moral se torna impositiva e representa apenas os desejos e objetivos dos

professores. Desse modo, este modelo de educação não promove, além da cidadania, o exercício democrático da convivência em sociedade, já que apenas um dos lados participa da construção das regras, impondo-as aos demais.

Para colocar em prática um projeto pedagógico em consonância com a promoção da cidadania, é fundamental a sua implementação nas relações cotidianas desenvolvidas na instituição (Branco, 2018; Chagas, Pedroza & Branco, 2012). O profissional deve emergir como um facilitador ou um provocador do diálogo, e suas ações não devem ser diretivas (González Rey, Goulart & Bezerra, 2016).

Logo, as práticas profissionais no contexto educacional devem ser dialógicas, para possibilitar ao indivíduo se posicionar de forma ativa frente as suas experiências de vida (Chagas, Pedroza & Branco, 2012; González Rey, Goulart & Bezerra, 2016). Conforme Flávia (adolescente, entrevista):

Uma coisa que a gente queria muito, era que a visita demorasse mais tempo, né? Que a gente almoçasse com a nossa família, só isso. E não foi também uma coisa do outro mundo. A gente não chegou a falar. A gente discutiu com a gente mesmo. Mas aí a gente desistiu, foi coisa besta. Nunca falamos sobre essas coisas. Tudo que a gente não concorda, melhor aqui do que em outros lugares.

Do mesmo modo que observou Ramos (2007), na CASE-Feminina são aplicadas “sanções”; elas são caracterizadas como “sanções pedagógicas” ou sanções disciplinares”, empregadas conforme a gravidade e/ou reincidência da falta disciplinar cometida dentro da unidade, seguindo o Regimento Interno e a avaliação da equipe multidisciplinar; desse modo, revestem-se de caráter legalista (Cappi, 2017). De acordo com Maria (adolescente, entrevista):

Quando a gente descumpre alguma regra da unidade, a gente é recolhido pro quarto [...] e aguarda a equipe técnica chamar. [...] Se for reincidente, leva uma tranca, mais ou menos de cinco dias. Atividade pedagógica é uma redação, construir alguma maquete, algum texto, alguma coisa relacionada a reflexão, entendeu? [...] E quando a gente não é reincidente, a gente tem o diálogo, tenta resolver primeiro no diálogo e aí vê, a gente vê, é conversado, a gente sai da tranca e pronto.

Com relação às infrações consideradas menos gravosas, são aplicadas “sanções pedagógicas”; a despeito do seu caráter “educativo” e “terapêutico” (Cappi, 2017), tal prática também envolve a dor. Observamos, na fala de Flávia, que a conscientização sobre o

comportamento errado emergiu associado a “marcas nos dedos”, devido à repetição da frase “eu devo respeitar minhas colegas”:

Teve uma vez que eu fiquei tendo que escrever quinhentas vezes: “eu tenho que respeitar minhas colegas”. [...] Isso porque a gente fez um desenho obsceno da pessoa, [...] porque a gente não gostava dela [...]. Poxa, eu falei: “merda!”. Como é que eu fui capaz de fazer uma burrice desse. Eu tenho marca no meu dedo até hoje. Que merda que eu fiz! Mas foi um aprendizado, sabe? (Flávia, adolescente, entrevista)

Contudo, as sanções pedagógicas também apareceram como promotoras da conscientização do comportamento considerado adequado. Conforme Maria (adolescente, entrevista):

Teve uma tranca mesmo, que eu peguei, que eu fiquei... eu e minha parceira trancada, ficou cinco dias. Foi dado o prazo, pra a gente fazer um... fazer um mural. A gente fazer um mural sobre respeito, de um ao outro, dentro de um relacionamento, o que é que eu preciso fazer dentro de um relacionamento pra não deixar o negativo interferir. Então, a gente apresentou pra equipe toda, psicóloga... [...]. Então eu já fui punida por isso e, pra mim, teve um bom resultado, que hoje em dia meus relacionamentos são bem diferentes.

Diante disso, as sanções pedagógicas foram significadas como positivas para o processo de responsabilização, pois envolvem atividades pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento das habilidades das adolescentes, associadas aos seus interesses e potencialidades; por isso, a sanção pedagógica apareceu relacionada a “algo que eu gosto”. Ainda segundo Maria (adolescente, entrevista):

Assim, eu me senti bem. Porque, assim, o pedagógico, quando me deu uma sanção pedagógica, me deu algo que eu gosto, que é a parte artesanal. [...] Pra mim foi moleza [...], eu fiz uns artesanatos, coisas que eu gosto, coisas pra trabalhar não só o que eu gosto, pra me ajudar a refletir com o que eu gosto.

Com relação às infrações graves, são aplicadas as sanções disciplinares, as quais implicam na intensificação do isolamento, cuja duração é modulada a partir da magnitude da infração, não excedendo 30 dias. Desse modo, as adolescentes em sanção disciplinar permanecem no quarto individual, não sendo autorizadas a circular pelo alojamento, exceto para participar das atividades escolares.

Com isso, observamos que as sanções disciplinares envolvem a responsabilização punitiva, o que converge com a perspectiva hegemônica dos modelos de educação ocidentais,

que pressupõe a punição como promotora do desenvolvimento moral, com a internalização dos valores sociais (Costa, 2015). Assim, as sanções disciplinares foram significadas pelas adolescentes como positivas: a despeito de infligir dor, promovem o ajustamento ou correção do comportamento. Mais que isso, dada a hegemonização da punição no sistema de justiça, a responsabilização punitiva também apareceu como única resposta ao conflito, dado que a adolescente “errou” e “não tem como consertar”; isso oculta formas alternativas de responsabilização. Conforme Maria (adolescente, entrevista):

Fico lá deitada ou pego um livro pra ler [quando está de sanção disciplinar]. Faço artesanato ou vou estudar. Fico lá no momento que tô trancada. A gente só sai pra escola, pra banho, essas coisa, banheiro. Atividade de lazer a gente não tem acesso, é tirada. Porque atividades de lazer é por conta do comportamento, merecimento, e as atividades de capacitação não pode ser tirado da gente, porque é um direito nosso de educação, não é tirado. [...] Então pra mim é de boa, eu errei, não vou me lamentar pelo meu erro, porque não tem como consertar.

Todavia, se a responsabilização também envolve a responsabilização individual, a qual implica o processo reflexivo de consciência sobre os atos e as suas consequências para o outro (Valente, 2015), a sanção disciplinar apareceu como promotora da reflexão sobre a consequência da infração não para a coletividade, mas para a própria adolescente; isto é, sobre os prejuízos sofridos pela adolescente, advindos da punição, conforme discutimos na seção 9.2.

Segundo Maria (adolescente, entrevista):

Assim, nos momentos de tranca, acho que serve pra pensar. [...] Porque nesse momento de mente vazia, a gente vem cada pensamento, velho, cada lembrança... aí vem nosso próprio ato, nosso próprio erro, no porquê que a gente ficou trancada, e a gente começa a pensar: “poxa, velho, não tem sentido fazer isso, não tem sentido, pra quê, o quê que eu ganhei... tô trancada, me prejudicando, não”. [...] A única coisa que eu posso fazer, é refletir e não fazer de novo.

Embora a sanção tenha emergido como prática promotora da “mudança”, a punição não garante o comportamento considerado correto, uma vez que não promove a reflexão sobre as consequências para a coletividade (Valente, 2015; Vygotsky, 2010); sendo assim, as adolescentes podem reincidir no cometimento da falta disciplinar. Segundo Luana (adolescente, entrevista): “É bom também [sanção disciplinar], que é bom que não erra mais, né? Apesar que continua errando, as menina continua errando. Mas aí é escolha deles, né?”.



Além disso, identificamos que a sanção emergiu de forma retributiva (Cappi, 2017), uma vez que se “tem que pagar pelo que fez”. Quer dizer: “É ótima [a sanção]! Porque ajuda a gente, né? A gente acha assim: “pô, vou ficar trancada aqui...”, ué?! Se você fez! Você tem que pagar pelo que você fez!” (Flávia, adolescente, entrevista).

No que tange aos profissionais, as sanções também foram significadas como práticas de responsabilização. Desse modo, a sanção disciplinar emergiu como uma medida de “proteção”, aplicada para mitigar situações de conflito; quer dizer, o isolamento, que envolve a restrição da participação nas atividades, foi apontado como “menos prejudicial”, se comparado com a situação de conflito imbricada na aplicação da sanção disciplinar. De acordo com Livia (setor pedagógico, entrevista):

As sanções disciplinares, que é restringir a participação nas atividades [...]. Elas só são restringidas das atividades de arte e educação, durante o período, que é o período de isolamento, de contenção daquilo, da situação de conflito, e que possa gerar um prejuízo maior para o adolescente.

Nessa perspectiva, a sanção disciplinar foi significada como uma medida de proteção às educandas consideradas “reativas”, cujo isolamento, em quarto individual, possibilita maior vigilância da equipe de segurança sobre o comportamento da adolescente. Isso remete à ideologia da defesa social, nascida concomitante à revolução burguesa, a qual considera o “delinquente” como elemento negativo e disfuncional, que ameaça a sociedade; sendo assim, a sanção visa prevenir novas infrações (Baratta, 1999b). De acordo com Carlos (setor de segurança, entrevista):

Mas quando tem uma situação de mais reatividade, porque é uma questão protetiva, né? Pra ela mesmo. A gente deixa ela no quarto [individual]. [...] Porque se você deixa dentro do quarto [coletivo] uma menina que tá na medida protetiva, ela tá em coletividade, e o risco pode ser pior. Mas aí a gente coloca ela no quarto individual, por pouco tempo, e fica ali, porque tem uma melhor observação ali, né? Tá sozinha, o quarto individual é bem próximo da socioeducadora, aí consegue observar melhor.

Outro ponto que merece comentário, refere-se à suspensão de atividades desenvolvidas na unidade ou externamente, em razão do descumprimento de alguma regra institucional; a suspensão das atividades emergiu como prática de responsabilização, embora punitiva. Considerando a relação entre a recompensa e a punição, tais atividades emergem como uma recompensa, condicionadas ao “bom comportamento”, o que promove uma noção errônea sobre a moral, pois agir corretamente para ser recompensado não é o mesmo que agir moralmente (Vygotsky, 2010). Conforme Lázaro (setor pedagógico, diário de campo): “Ela [adolescente] fazia atividade profissionalizante fora da unidade. Mas deixou de ir, porque vacilou, trouxe coisas do trabalho, que não podem entrar na unidade. Aqui é assim, qualquer vacilo, tá fora!”.

Identificamos, ainda, que a sanção disciplinar também foi significada como menos efetiva, se comparada com a sanção pedagógica, apontada como promotora da reflexão sobre a falta disciplinar. Na fala de Sérgio, a sanção disciplinar emergiu como uma prática que promove a “raiva” e, por conseguinte, a reincidência da falta disciplinar:

O que é que vai acontecer? “Ah, vai ficar na tranca”, “não vai participar de oficina, não vai fazer nada”. [...] Não! O adolescente, ele cometeu a falta disciplinar, a equipe vai chamar ele [...]. E aí a gente entende que: “olha, vai ser aplicado a você, devido à falta disciplinar que você cometeu, tal sanção pedagógica”. A gente entende que tem uma melhor efetividade, uma melhor ação de reflexão, de postura do adolescente. [...] Porque se o adolescente, ele fica excluído, ele não vai refletir. [...] Então, você não vai conseguir reparar, você vai o quê? Você vai começar a pensar: “Porra, eu tô aqui, tô cheio de ódio, tô de mente apertada. Eu vou quebrar tudo” (Sérgio, setor pedagógico, entrevista).

Por conta disso, a sanção pedagógica foi inserida, pelos profissionais, nas práticas socioeducativas, como estratégia para promover a reflexão sobre a falta disciplinar, podendo ser caracterizada como uma medida educativa e terapêutica (Cappi, 2017). De acordo com Lívia (setor pedagógico, entrevista):

Então a gente começou a pensar: “não, a estratégia tem que ser mudada não pelo adolescente, por nós. A gente precisa oportunizar ao adolescente uma outra forma de pensar e refletir sobre aquilo que ele está fazendo de errado”. E aí criamos as sanções pedagógicas. Sem dúvidas as sanções pedagógicas têm mais efeito do que a restritiva.

Todavia, apesar do seu caráter educativo, a sanção pedagógica também agrega o caráter retributivo, pois implica a inflição da dor, por meio de humilhação e constrangimento público (Cappi, 2017). Ainda segundo Livia (setor pedagógico, entrevista):

Uma adolescente desrespeitou a moça da cozinha e jogou o prato na hora da janta. [...] Ela fez a pesquisa sobre o respeito ao outro e o trabalho daquela profissional da copa na cozinha, e ela passou cinco dias fazendo todo trabalho na copa junto à profissional, para, no final dessa sanção, ela ser chamada novamente, junto com a equipe, para ela fazer a intervenção de como foi ela estar no lugar daquela profissional e se fosse desrespeitada, como agiria. Então ela refletiu e reparou o dano cometido a alguém.

Além das sanções previstas no Regimento Interno, a depender da gravidade da falta disciplinar, a adolescente pode ser encaminhada, pelo setor administrativo da unidade, aos órgãos competentes, para que a denúncia seja formulada. De acordo com Carlos (setor de segurança, entrevista):

A adolescente estava com um chunco, né? Um pedaço de ferro na mão. [...] Aí ela tinha ferido já o socioeducador. [...] Aí a gente fez o procedimento de encaminhamento pra DAI<sup>33</sup>, juntamente com a vítima, que foi a socioeducadora, que foi ferida na mão. Em pouco tempo ela me deu o ferro e a gente fez o trabalho de contenção, [...] mas aí teve que levar [para a delegacia], porque ela tava agitada, algemada.

De acordo com Pedreira (2013), a sanção, caracterizada pelo duplo isolamento, é utilizada nas práticas socioeducativas, sob o argumento de promover a reflexão, conforme também observamos nas significações construídas pelas adolescentes. Todavia, no que se refere aos significados construídos pelos profissionais, identificamos que a sanção disciplinar converge para a proteção e a punição; o discurso protetivo, portanto, sobrepõe-se e oculta a punição, através da justificativa de que acarreta “menos prejuízos” para a adolescente, tendo em mente a necessidade de mitigar a situação conflitiva que envolve a falta disciplinar. Apesar de se considerar que a sanção disciplinar não promove a reflexão, é empregada nas práticas socioeducativas, sendo prevista, inclusive, no Regimento Interno.

---

<sup>33</sup> Delegacia para o Adolescente Infrator.

A privação de liberdade, inerente à condição de internação, também foi significada como prática de responsabilização, desde que o sofrimento psicológico promovido pelo isolamento social, sobretudo da família, desenvolveria a reflexão sobre as consequências do ato infracional; em nossos dados, assim como nos de Pedreira (2013), o isolamento também emergiu como promotor da reflexão entre os profissionais.

No sentido de suavizar o sofrimento inerente à privação de liberdade, os profissionais realizam o “acolhimento” da adolescente, para promover o afeto, além de observar o comportamento dela, como medida de “prevenção” das faltas disciplinares, que podem ser desencadeadas em razão da dor; logo, a relação afetiva também foi apontada como uma medida de proteção, que se sobrepõe para ocultar a inflição do sofrimento. Segundo Carlos (setor de segurança, entrevista):

Quando ela chega aqui pra privação de liberdade, fica longe de tudo, que é um período, né? Que ela vai começando a entender a medida, perceber o que tá perdendo, o que perdeu lá fora, perto da família, ela começa a se sentir, né? Responsabilizada! Começa a chorar, né? [...] Mas aí, chega a gente, nesse momento, pra gente poder dar esse ombro, esse acolhimento. [...] Mas aí esse choro vai sendo observado, porque daí pode desencadear outra coisa.

Para Carlos, o relacionamento afetivo entre os profissionais e a adolescente emerge como estratégia que promove o diálogo, já que as meninas “se desarmam toda”.

Muitas vezes, quando as meninas aprontam, em casos de agressão, a forma de quebrar é com afeto. Quando vem falando com respeito, elas se desarmam toda. A forma de desarmar, a estratégia para desarmar as adolescentes, é falando baixo, em tom mais baixo, com respeito e com afeto (Carlos, segurança, entrevista).

As práticas de responsabilização também convergiram com a significação construída sobre a responsabilização, isto é, centrada no ato infracional, cujas ações pedagógicas são direcionadas a promover a reflexão e, por conseguinte, a ressignificação da trajetória de vida. De acordo com Sérgio (setor pedagógico, entrevista): “Sim, também a questão de: ‘olha, você fez isso, a nossa sociedade tem regras e normas. Então, você vai ser responsabilizada a refletir, a ressignificar o que você fez. O seu ato infracional”.

Entretanto, é importante destacar que esse posicionamento reflete o saber do profissional, e não da adolescente. Desse modo, o que se sugere é que o profissional, em lugar de se colocar como aquele que aponta caminhos considerados corretos, deve atuar como interlocutor frente aos posicionamentos dos sujeitos, no sentido de permitir a eles traçarem novos caminhos distintos daqueles geradores de mal-estar (González Rey, Goulart & Bezerra, 2016). Em outros termos, cabe ao educador muito menos expor conhecimentos acabados, mas organizar o meio social, visto como um fator educativo. Investe-se, assim, na promoção da autonomia do aluno, para que aprenda com os erros cometidos e, a partir daí, possa escolher a melhor direção (Vygotsky, 2010).

Também observamos que as práticas de responsabilização convergem com a educação moral baseada no temor pelo castigo (Vygotsky, 2010), tendo em vista que ressaltam a consequência punitiva do ato para a adolescente, e não a sua repercussão para a coletividade; desse modo, não promovem a consciência sobre o comportamento considerado correto. Conforme Carlos (setor segurança, entrevista):

É fazendo uma reflexão, que tudo tem uma consequência... aí a gente entra com reflexão, reflexão tranquila, muito, muito, assim, transparente, assim: “olha, você cometeu o ato infracional, você sabe, porque você é menor, é medida socioeducativa. E hoje, você tá aqui, podia ter acontecido coisa pior, mas você tá aqui... é ruim tá privado da liberdade? É! Mas é uma reflexão, pra você se ressocializar e sair daqui...uma nova pessoa.

Outrossim, as práticas de responsabilização emergiram centradas na responsabilização individual, a qual desconsidera a corresponsabilidade do contexto social. A despeito do “contexto” ser apontado, ele não é implicado no processo de responsabilização; logo, o “contexto” apareceu como sendo “assim ainda” após a desinternação, o que também desconsidera a adolescente como uma agente de transformação social, conforme a abordagem adotada neste estudo. Isso abre brecha para a culpabilização e para o conformismo. Nas palavras de Marta (equipe técnica, entrevista):

Confrontando, tipo: “olha, mas um dia você escolheu isso, e aí, e agora, porque que agora é diferente? Que é que cê sente agora diante do que aconteceu? Mas você vai sair e o contexto vai tá assim ainda, cê escolhe isso outra vez?”.

Todavia, as práticas de responsabilização foram significadas como divergentes da culpabilização e, por conseguinte, do arrependimento. Conforme Marta (equipe técnica, entrevista):

A gente nunca atrela isso a culpabilização, ao arrependimento. Eu sinto que as pessoas esperam muito isso, que o momento que a gente se responsabiliza pelo que a gente fez, é o momento que a gente se arrepende de ter feito aquilo, e a gente não cobra das meninas um arrependimento, [...] como acontece muito por parte da família e da sociedade.

Ademais, a ressignificação do ato infracional emergiu como elemento central das práticas socioeducativas, que envolvem atendimentos individuais, atendimentos com a família, além das ações pedagógicas direcionadas à discussão, em grupo, de temas que transversalizam a infração; tais ações também são desenvolvidas com o apoio de instituições parceiras, especializadas na temática abordada. Segundo Livia (setor pedagógico, entrevista):

O ato infracional é o ponto chave a ser trabalhado individualmente com cada adolescente, tanto em atendimento psicológico, psicossocial, com a família, os estudos de caso, como as intervenções e as coisas que são feitas internamente. [...] Por exemplo: a gente tem o programa de educação e saúde, o que é voltado para trabalhar com as questões do uso de drogas, lícitas e ilícitas, a consequência do tráfico de droga, como esse tráfico de drogas vai influenciar na vida pessoal, na vida da família, junto com a equipe internamente ou externamente. Por exemplo, vício de drogas é trabalhado com o CEDAP<sup>34</sup>, com o CAPS<sup>35</sup>, entre outros.

No que tange ao setor de saúde, Joana afirmou não desenvolver ações de promoção da responsabilização, pois somente a equipe técnica tem acesso ao histórico da educanda, medida adotada na instituição para salvaguardar o sigilo sobre o ato infracional e, por conseguinte, proteger a adolescente do estigma de “criminoso”. De acordo com Joana (setor saúde, entrevista):

---

<sup>34</sup> Centro Estadual Especializado em Diagnóstico, Assistência e Pesquisa.

<sup>35</sup> Centro de Atenção Psicossocial.

A gente na enfermaria não faz esse trabalho. Inclusive, nós não temos nem acesso ao ato infracional. Quando o adolescente chega, a gente conhece um pouco da história, quando nós fazemos estudo de caso, porque aí tem a equipe multidisciplinar toda em reunião. [...] Em outros momentos, tá fechado mesmo, a escuta é mais com a equipe do jurídico e psicossocial.

Chamou-nos a atenção a profissional afirmar que o setor de saúde não desenvolve ações que potencializem a responsabilização, embora faça, por exemplo, a prevenção em saúde, a qual envolve a responsabilização. Desse modo, podemos depreender que a significação da responsabilização centrada no ato infracional restringiu o significado das práticas de responsabilização, pois emergiram limitadas à “escuta” sobre o ato infracional; por isso, algumas práticas não são percebidas como de responsabilização.

Diante do exposto, considerando a significação da adolescência como fase peculiar de desenvolvimento, é importante destacarmos que a responsabilização deve promover as interações sociais, no sentido de intensificar a exposição das adolescentes aos contratos sociais, além de envolver o âmbito social, considerando a corresponsabilidade (Aguinsky & Capitão, 2008; Ramidoff, 2011; Valente, 2015; Valente & Oliveira, 2015; Vicentin et al., 2012). Destacamos também que as significações da responsabilização convergem com as significações das práticas de responsabilização, isto é, centradas nos aspectos individuais, com a predominância das práticas de responsabilização punitiva, o que contraria os fundamentos da proteção integral.

Nessa direção, conforme apontaram Leal e Macedo (2019) e Vicentin (2012), ainda persiste a perspectiva de que a responsabilidade é um atributo do indivíduo, o que conduz à culpabilização da adolescente e a desresponsabilização das outras esferas, especialmente o Estado e a sociedade. Além disso, também há que se considerar que o contexto macrossocial foi realçado como motivo para a prática de atos infracionais, bem como para a reincidência; todavia, considerando o viés individualista das práticas socioeducativas, tal questão é comumente desconsiderada, especialmente no que tange à cultura do consumo.

Sendo assim, as práticas profissionais se direcionam às mudanças individuais e, por isso, não englobam os processos institucionais, e muito menos os histórico-culturais, em que os sujeitos ou grupos estão inseridos. Tomando como base a Psicologia Histórico-Cultural, é imprescindível que tais ações agreguem o individual e o social, na perspectiva de promover o desenvolvimento humano em todas as suas esferas (González Rey, Goulart & Bezerra, 2016).

### **10.3 “No mês que vem, ela vem me visitar”: as práticas de reinserção social e a relação com a sociedade**

Era quarta-feira, dia de visita, dia de confraternização com a família. Na entrada da unidade, dois familiares aguardavam os procedimentos da revista; enquanto isso, no alojamento, algumas meninas ainda nutriam alguma expectativa, e outras não se reprimiam em demonstrar desapontamento diante da ausência de visitantes.

Duas adolescentes foram encaminhadas ao refeitório, onde seus familiares as aguardavam, após passarem pela revista: uma das meninas encontrou o irmão e a outra, a mãe. Entre abraços afetuosos e risos que se misturavam com choros, os familiares traziam notícias do “mundão”, ao tempo em que as meninas contavam sobre sua rotina naquele lugar.

Ao notar a minha presença, a educanda Karine pediu-me para me aproximar, a fim de me apresentar sua genitora. Nesse momento, a mãe da adolescente demonstrou agradecimento pelo trabalho realizado na unidade, quando me confidenciou que Karine, desde muito pequena, foi uma menina “difícil” e, por isso, sempre a aconselha a aproveitar a possibilidade de estar naquele espaço, pois oferece muitas oportunidades, a despeito das coisas ruins. E acrescentou comprometer-se a acompanhar a adolescente ao longo da medida, pois acreditava que ela poderia mudar, só precisava querer.

Nesse momento, a socioeducadora interrompeu a conversa, para convidar as adolescentes e seus familiares a participar da confraternização, que seria realizada no pátio da



unidade. Também aproveitou a ocasião para se dirigir aos dois visitantes, perguntando-lhes se desejavam comprar geladinhos, para colaborar com os custos do evento, ao tempo em que eles concordaram.

Ao chegarmos no pátio, as demais adolescentes nos aguardavam, sentadas em cadeiras que formavam um meio círculo, ansiosas para iniciar o evento. Um representante do setor pedagógico, munido de um microfone, colocou-se ao centro e ressaltou a imprescindibilidade do apoio da família para o desenvolvimento da adolescente na medida socioeducativa, especialmente para que ela possa se “transformar” e, assim, retornar ao convívio social. Nesse momento, também realçou a ausência dos demais familiares, mas colocando a justificativa de que o evento estava sendo realizado durante a semana, o que dificultava o comparecimento. E finalizou, ao destacar que, por isso, o contato telefônico era fundamental, para que a família pudesse participar do processo socioeducativo, inclusive quando é necessário “puxar a orelha” da educanda.

Posteriormente, as adolescentes iniciaram as apresentações artísticas, oportunidade em que enalteciam a família como o lugar do amor, constituída por aqueles que nunca lhes irão faltar. Através dos cantos e poesias recitadas, expressaram a culpa por ter falhado, ao se recusarem a escutar os conselhos familiares, o que teria resultado em suas internações; por isso, clamavam por perdão pelos erros cometidos, pois agora eram meninas diferentes” (Diário de Campo).

Através do trecho destacado do diário de campo, observamos que as visitas e os contatos telefônicos com os familiares emergiram como práticas promotoras da reinserção social, tendo em vista que desenvolvem e fortalecem os vínculos sociais, através da resignificação das relações familiares. No entanto, também identificamos o baixo número de visitação, bem como o sofrimento das adolescentes, diante da ausência da família; desse modo, para muitas meninas, o único meio de fortalecer os vínculos familiares é mediante contatos telefônicos.

Com isso, chamou-nos a atenção que a significação da família, expressada através das músicas e poesias, ao longo das apresentações, circunscreve um modelo ideal, reduzida ao amor incondicional; desse modo, se antes as meninas não valorizavam as relações familiares, inclusive não “escutavam os seus conselhos”, durante a internação passaram a valorizá-la, demonstrando resignação pelos “erros cometidos”, o que remete à culpabilização.

Nas entrevistas realizadas com as adolescentes, do mesmo modo que nos dados de Diamantino (2015) e Padovani (2013), verificamos que as meninas passaram a valorizar a família após a internação, até mesmo em razão do distanciamento familiar. De acordo com Flávia (adolescente, entrevista)

Aprendi a respeitar minha família, a respeitar minha mãe, a amar minha mãe. Que é uma coisa, assim, sabe? Que eu não vou dizer que eu não amava minha mãe, mas é uma coisa assim, que eu nunca disse pra ela: “mãe, eu te amo”. E aqui dentro eu pude ver a distância, sabe, do... uma coisa assim, sabe, que se minha mãe fosse embora, que eu não sei o que seria de mim hoje em dia.

Conforme o ECA (Brasil, 1990), cumpre ressaltarmos que a adolescente privada de liberdade deverá ser acolhida em unidade próxima à residência de seus pais ou responsáveis. Entretanto, a dimensão territorial do estado da Bahia e a existência de apenas uma instituição de acolhimento feminino são fatores que impossibilitam, muitas vezes, a manutenção ou estreitamento dos laços afetivos; some-se a isso as condições socioeconômicas das famílias e o oneroso custo do deslocamento. Desse modo, para muitas adolescentes, a única forma de contato ocorre por meio do telefone.

O afastamento da família foi citado com grande carga emocional pelas meninas, cujo isolamento é intensificado em razão da distância entre a unidade executora da medida e o domicílio. Se o ECA (Brasil, 1990) prevê que a adolescente deve ser acolhida em unidade próxima ao local de residência, na Bahia só existe uma instituição feminina de internação; considerando a proporção territorial do estado e que a maioria das educandas eram oriundas de cidades do interior do estado (57%) ou de outros estados federativos (8%), além das baixas

condições socioeconômicas das famílias, são grandes as dificuldades para a realização das visitas. Segundo Luana (adolescente, entrevista):

É muito ruim, tia [estar internada na CASE-Feminina]... Só ficar aí. Ó, eu podia tá com meus irmão tudo. Mas tô aqui, longe da minha família. Ó onde é que eu tô... em Salvador, e eu moro em A. Vendo aí o sacrificio que a minha mãe faz pra vir me ver. Tirando de onde não tem pra vir me ver. No mês que vem, ela vem me visitar. Muito ruim... quando dá 11:30 horas, eu vejo minha mãe indo pra casa, e eu num vou. Tenho que voltar pra aqui, pra esse lugar. Quando eu vi minha mãe na visita, ela chorou muito. Eu senti arrependimento, um bocado de arrependimento.

Sendo assim, podemos depreender que a valorização familiar, por um lado, é desenvolvida por meio da dor, em razão do isolamento social, mas também pode indicar uma deseabilidade social, já que o discurso da “mudança” se constitui como uma resposta socialmente aceita, mormente pela família.

Ademais, os atendimentos realizados pela equipe multidisciplinar também foram significados pelas meninas como práticas promotoras do fortalecimento dos vínculos familiares, especialmente no que se refere à rejeição da adolescente, em razão de ter cometido ato infracional. De acordo com Maria (adolescente, entrevista):

Aquela família que fala: “você não!”, a equipe trabalha pra ela entender que tem que dizer: “você sim!”. E é um trabalho feito e obtido resultado, muito, porque o resultado que eu tenho da minha relação afetiva com minha tia, eu não troco mais por nenhuma outra.

Quanto à reinserção social, as atividades externas emergiram como práticas promotoras dessa reinserção, de modo a possibilitar a ressignificação da representação social da adolescente autora de ato infracional. Segundo Maria (adolescente, entrevista):

Quando a gente tem o contato com aquelas pessoas que não sabem que a gente é da medida socioeducativa, que vê que a gente chega ali com toda educação, que a gente se expressa naturalmente, no final a gente fala assim: “eu cumpro medida socioeducativa, eu cometi um ato infracional.” elas fazem: “Poxa, sério isso? Não acredito!” Não acredita, porque sabendo do nosso lado, é fácil julgar, mas vendo as nossas qualidades, a educação, a nossa forma que a gente chega pra conversar, se surpreendem!

Depreende-se, da fala de Maria, que as saídas externas promovem a ressignificação da própria adolescente em cumprimento de medida de internação, bem como da socioeducação, desassociando-a da prisão. Diante disso, observamos que, através dessas práticas, as

adolescentes compartilham significados positivos da socioeducação, no sentido de modificar a cultura coletiva, realçando o seu caráter transformador. Ainda segundo Flávia (adolescente, entrevista):

Uma pessoa que estava lá, era uma pessoa que trabalhava na PM<sup>36</sup>, e ela disse assim: “eu achava que vocês chegavam em uma unidade, era jogada em um canto, e não tinha direito a nada, acesso a nada”. E a gente falou: “lá não é prisão! A gente tá aqui hoje, falando da medida socioeducativa, e dando essa aula hoje, a gente conquistou esse lugar hoje, pra mostrar isso, pra mudar isso... que a medida socioeducativa surte efeito. A gente não chega em nenhuma unidade e é jogada num canto e tratada de qualquer jeito. Muito pelo contrário, a gente é tratada muito melhor do que dentro da sociedade, do que lá fora.

Ademais, chamou-nos a atenção que as adolescentes são orientadas a não abordarem alguns assuntos nas atividades externas, como por exemplo, o ato infracional. Isso nos conduz a refletir até que ponto esse silenciamento colabora para as mudanças nos significados sociais, que tangenciam o contexto infracional, bem como dificulta a corresponsabilização da sociedade, especialmente na sua implicação quanto à promoção da proteção integral e o fortalecimento dos laços e dos contratos sociais. Conforme a adolescente (Maria, entrevista):

É um contato normal [durante as saídas externas], como se a gente não tivesse privada da liberdade. É um contato que a gente interage, conversa, exceto algumas coisas que a gente não pode conversar. Sobre a medida, sobre o nosso ato infracional, mas em questão a outros assuntos, a gente livremente conversa, brinca, interage, faz amizade.

No que tange aos profissionais, também identificamos que o fortalecimento dos vínculos familiares emergiu como prática de reintegração social. Todavia, convergindo com os estudos realizados por Arruda (2020) e Assis e Constantino (2001), conforme Lívia, o número de visitas na unidade feminina é reduzido, se comparado com a masculina, em razão da discriminação de gênero; dessa forma, os familiares “não perdoam” quando a adolescente se envolve em atos infracionais. Somem-se a isso, a “resistência” em acolhê-las novamente, quando são desligadas

---

<sup>36</sup> Polícia Militar.

da instituição, questões que dificultam a efetividade das práticas de reintegração social.

Segundo Lívia (setor pedagógico, entrevista):

É que eu já trabalhei na unidade masculina também, e até o índice de visitas é quase sempre maior do que o nosso. Existe uma resistência ao gênero das adolescentes, que estão no cumprimento da medida, por serem do gênero feminino. Os familiares não perdoam, não as acolhem, não acompanham. Por exemplo, de 26 adolescentes, temos uma visita por semana, duas visitas por semana, né? [...] E o outro índice, é a resistência de receber a adolescente no desligamento da medida.

Considerando as “resistências” da família em acompanhar a adolescente, em razão dos significados hegemônicos que tangenciam o contexto infracional feminino, os profissionais realizam atendimentos familiares, no sentido de ressignificar os vínculos e co-responsabilizar a família no acompanhamento da medida de internação. Contudo, considerando a investigação realizada por Arruda (2020), na mesma unidade deste estudo, a qual apontou que apenas um terço das adolescentes recebeu visitas, é importante refletirmos até que ponto as práticas direcionadas às famílias são realmente efetivadas. Conforme Marta (equipe técnica, entrevista):

Existe muito a questão do esperar a culpabilização, né? Então a gente trabalha com a família, de: “olha, esse aqui não é o lugar de julgar, é o lugar de entender razões para tal coisa, e ajudar elas a mudarem esse cenário. Então, a gente precisa de vocês. Sem a família, fica difícil a gente fazer.

De forma convergente com a literatura científica, conforme Sérgio, a figura materna é central no acompanhamento da medida de internação, se comparada com a figura paterna; isso, muitas vezes, sobrecarrega as mulheres, bem como dificulta as visitas, tendo em vista que muitas famílias são chefiadas por elas, além de serem responsáveis pelo cuidado de outros familiares (Arruda, 2020; Assis & Constantino, 2001). Nas palavras de Sérgio (setor pedagógico, entrevista): “Porque a mãe, a mãe tá ali colada. A mãe vem, a mãe participa, interage, mas os pais, muitas vezes a gente... É muito dificultoso a gente até manter contato por telefone, principalmente em vir visitar a adolescente aqui”.

Para realizar a visita, primeiramente o familiar é atendido pela equipe técnica, que avalia o vínculo entre a adolescente e o familiar, para depois autorizar o acesso à unidade. Além disso, os socioeducadores procedem com a revista e acompanham as visitas, no sentido de “perceber”

se o familiar é uma “influência positiva” para a educanda. Logo, podemos depreender que o *status* de “infratora” pode também se estender às famílias das adolescentes; essa representação discriminatória dos familiares serve de justificativa para a vigilância, tendo em mente que o visitante pode ser uma “influência negativa”. Conforme Carlos (setor segurança, entrevista):

Aqui o pessoal é bem criterioso, porque o visitante só entra com autorização da assistente social [...]. Aí depois que a assistente social perceber que é um vínculo positivo pra adolescente, uma influência positiva... E a gente também, quando liberar, que tiver o visitante, vai avaliar também o comportamento, sempre perto. [...] E a questão das revistas, a questão da atenção das revistas, com o familiar, né?

Os contatos telefônicos também emergiram como práticas de reintegração social, sobretudo face às dificuldades já mencionadas para a realização das visitas. Ademais, são desenvolvidas atividades integrativas, em datas comemorativas, quando as adolescentes confraternizam e fazem apresentações artísticas para os familiares, conforme registrado em diário de campo.

Segundo Marta (psicóloga, entrevista):

O fato de a gente ser a única unidade feminina da Bahia, faz com que muitas famílias estejam distantes, porque são meninas de interiores diversos, né? Então, as meninas fazem contato telefônico semanal aqui na unidade com os familiares. Tem os contatos telefônicos, então é bem de perto também isso da família, participam. E tem muitas atividades integrativas aqui, familiares, como a que teve no natal.

As atividades externas também apareceram como práticas promotoras da reintegração social. Considerando os significados negativos que envolvem a medida de internação, as adolescentes participam ativamente na transformação da cultura coletiva (Moreira & Branco, 2012); desse modo, elas são estimuladas não só a dialogar com a sociedade sobre suas vivências, mas acerca de temas que transversalizam a realidade da medida socioeducativa. Nas palavras de Marta (equipe técnica, entrevista):

Há pouco tempo, as meninas foram fazer uma oficina de poesia na UFBA. [...] E elas tão ali interagindo, e antes de eles começarem a promover, que elas é que dão a aula sobre o ECA, sobre o SINASE, sobre o que é a medida socioeducativa. E falam um pouco das vivências, sem dizer sobre atos [infracionais], nada que exponha demais o pessoal. Então, são ambientes que a gente vai ocupando, a socioeducação vai ocupando, todo lugar que a gente participa. Então, assim, é uma relação muito delicada, a sociedade... É um processo diário, de desconstruir mesmo, né?

Nessa direção, as parcerias com outras instituições foram citadas como práticas promotoras da reinserção social; logo, constituem-se como estratégia de “desconstrução” dos significados

sociais que envolvem a discriminação da sociedade em relação à adolescente em cumprimento de medida de internação, no sentido de mitigar a marginalização. Segundo Livia (setor pedagógico, entrevista):

Existe uma resistência da sociedade, existe muito preconceito em relação ao adolescente que está em medida socioeducativa [...]. Quanto mais a gente afasta o adolescente dessas atividades [externas], a gente deixa eles à beira da marginalização ou dos atos infracionais. Então a ideia é levar os projetos, desconstruir, aí o parceiro abre as portas e a gente faz. E desconstrói totalmente.

O Sistema de Egressos também foi significado como prática promotora da reinserção social, capaz de reduzir o índice de reincidência; contudo, o sistema não acompanha as adolescentes “em sua totalidade”. Considerando que a construção do projeto de vida se constitui como estratégia da medida de internação, no sentido de promover o desenvolvimento de modo a facilitar a reinserção social, cumpre refletirmos sobre como a precarização desta política acaba por dificultar o rompimento da trajetória infracional. De acordo com Sérgio (setor pedagógico, entrevista):

Nós temos o sistema de egressos, mas o egresso ele não acompanha, não acompanha em sua totalidade, todas as adolescentes que saem do sistema. Acredito que pra mudar isso, diminuir a zero esse índice de reincidência, deve se investir mais no egresso, porque é muito importante. [...] Já que as CASES não vão em todos os municípios, não oferece essa abrangência, o [sistema de ] egresso poderia fazer isso, e acompanhar realmente aquele adolescente.

Por conta disso, a articulação com a “rede” socioassistencial também apareceu como prática promotora da reinserção social, no sentido de “dar o suporte” após a internação, embora não se “tenha por completo”. Como diz Marta (equipe técnica, entrevista): “Cada vez mais, cada dia que passa, cada mês que passa, a gente se apega mais à rede, se junta mais à rede. Pra tentar dar um suporte que a gente sabe que, possivelmente, elas não vão ter por completo, né? Quando saírem”.

Diante do exposto, verificamos que as práticas internas de reintegração social envolvem, sobretudo, o fortalecimento dos vínculos familiares, através das visitas e contatos telefônicos. Todavia, chama a atenção a escassez de estratégias institucionais capazes de ampliar a

participação da família, sobretudo no contexto de internação feminino, tendo em vista a discriminação de gênero e a figura materna como acompanhante principal. Embora a FUNDAC custeie algumas passagens dos familiares das adolescentes, residentes de cidades do interior do Estado, para realizarem a visita, além da seleção das adolescentes beneficiadas ocorrer à discricionariedade da equipe multidisciplinar, tal auxílio ocorre muito esporadicamente e poucas são beneficiadas, considerando o quantitativo de meninas acolhidas.

A despeito das atividades externas serem apontadas como práticas de reintegração social, especialmente por possibilitarem a ressignificação dos conteúdos que envolvem a medida de internação, é importante não perdermos de vista a baixa participação da sociedade nas práticas socioeducativas. A sociedade, portanto, apareceu como uma dimensão passiva, que deve ser modificada pelos atores sociais envolvidos na socioeducação, especialmente as adolescentes. Logo, não emergiu como uma dimensão corresponsável pelos atos daqueles que transgridem as normas sociais, bem como pela promoção da proteção, o que também se expressou nas significações que envolvem a responsabilização e a proteção integral.

Se o indivíduo, ao cometer um ato, não está desassociado do contexto social, logo as condições sociais também estão implicadas no ato. Em outros termos, "isso leva a conduzir a importância do sujeito como figura central do fato e a pôr junto a ele, no banco dos réus, a sociedade em que vive" (González Rey, 2012, p. 57). No entanto, a medida socioeducativa se volta para o indivíduo, sobre quem o castigo deve incidir, o que individualiza o problema, que também é social.

Cumpre, ainda, refletirmos acerca do significado de “reinserção” social, já que o prefixo “re” remete a “voltar a ser”; quer dizer, considerando a ausência de proteção integral e a presença puramente repressora do Estado, será que essas adolescentes estavam incluídas na sociedade? Nessa mesma direção, Padovani (2013) pontuou que a “ressocialização” remete à perspectiva de que a medida possibilita o retorno à vida social, embasada na ótica de que a



sociedade é harmônica e igualitária e, assim, é desresponsabilizada do seu dever de proteger os adolescentes.

Ademais, no que se refere ao acompanhamento das meninas após a internação, a política de egresso não está estruturada para acolher aquelas residentes de cidades do interior do Estado. Tendo em mente que a maioria das adolescentes não são oriundas da capital, isso dificulta a concretização do projeto de vida elaborado no contexto da internação, o que coloca em questão a própria política socioeducativa, já que os seus objetivos se direcionam a mitigar a situação de vulnerabilidade que envolve as adolescentes. Considerando que a concretização do projeto de vida se constitui, inclusive, como critério de avaliação institucional, é importante refletirmos até que ponto as meninas são culpabilizadas pela sua condição social e, conseqüentemente, pela ausência de proteção integral.

## **AS ENGRENAGENS DA RESPONSABILIZAÇÃO PUNITIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO EM CONTEXTO FEMININO DE INTERNAÇÃO**

A Lei assegura que a unidade socioeducativa é um estabelecimento educacional, e não uma prisão; logo, a ênfase sobre os aspectos pedagógicos em detrimento dos aspectos sancionatórios representou uma opção para a garantia da proteção integral às adolescentes autoras de atos infracionais. Todavia, se no plano jurídico-formal os marcos regulatórios asseveram conquistas importantes, na prática ainda salta aos olhos a presença do modelo jurídico-repressivo.

Os contextos educacionais, além de promoverem o compartilhamento de conhecimentos e habilidades relevantes para o desenvolvimento não só da adolescente, mas também da sociedade, agregam o estímulo à autonomia e cidadania (Branco, 2018). Nesse aspecto, em uma ótica dialética, a socioeducação no contexto de internação se aproxima dos contextos educacionais. Em outros termos, para além da suposta perspectiva terapêutica da “ressocialização”, a significação da adolescência como fase peculiar do desenvolvimento é central para a oferta de um conjunto de ações pedagógicas, percebido pelos atores sociais deste estudo como positivo para preparar as meninas para a vida em sociedade, até porque antes da internação não era acessível, dada a ausência de proteção integral.

Desse modo, através das ações pedagógicas, as adolescentes se desenvolvem intelectualmente, adquirirem habilidades e competências importantes, sobretudo se considerarmos a ineficiência da política educativa, face à alta frequência de evasão escolar, previamente à internação. No entanto, conforme advertiram Scisleski et al. (2015), apesar do tratamento direcionado às adolescentes possibilitar o acesso aos serviços, relacionado, portanto, a uma possível promoção da cidadania, tal trajetória conduz à marginalidade. Ou seja, as

oficinas profissionalizantes, por exemplo, são voltadas para o desenvolvimento de atividades que não possibilitam à adolescente superar a situação de pobreza, tendo em vista as altas exigências do mercado de trabalho, especialmente para mulheres negras que, em geral, voltam-se às atividades informais, desqualificadas e subalternizadas.

Apesar de a escola, comumente, abdicar do seu papel na formação humana e cidadã - ao delegar tal função apenas à família - a promoção do desenvolvimento moral também se constitui como dever dos contextos escolares (Branco, 2018). Tendo em vista que a medida socioeducativa converge para a responsabilização, face ao cometimento do ato infracional, para além da potencialização do desenvolvimento humano, o seu foco é o desenvolvimento moral, já que ela se destina, sobretudo, a orientar a adolescente acerca dos contratos sociais e a conduzi-la a julgar a gravidade da infração, tendo em mente as suas motivações.

Embora a internação supostamente ocorra em estabelecimento educacional, a despeito dos marcos regulatórios serem enfáticos quanto à sobreposição das ações pedagógicas, a opção pelas práticas de responsabilização individual e, sobretudo, punitiva é evidente. Ou seja, a medida de internação ocorre em contexto de privação de liberdade, o que aproxima a medida do contexto prisional; logo, as práticas pedagógicas coexistem com as práticas disciplinares engendradas nas instituições totais e, assim, suavizam, em certo ponto, a lógica coercitiva da socioeducação no âmbito da internação.

Para além das dificuldades, entre as adolescentes, em construir significados sobre a proteção integral – ou garantia de direitos -, chama a atenção que as significações das práticas de proteção integral se confundem com as práticas de responsabilização punitiva, o que indica a sobreposição desta última. Mais do que conduzir à experiência equivocada sobre o exercício do direito, isso vulnerabiliza ainda mais as meninas quanto ao processo de marginalização, especialmente se considerarmos as práticas sociais discriminatórias imbricadas nas representações sociais dominantes, acerca da adolescente egressa do sistema socioeducativo.

Se a significação da proteção integral envolveu, especialmente, a promoção de um conjunto de serviços e políticas sociais, isso não garante a conscientização acerca dos direitos e, conseqüentemente, o exercício da cidadania e da autonomia; até porque a oferta de serviços e políticas sociais pode ser significada como uma benesse ofertada por um Estado paternal e benevolente, o que reforça as relações assistencialistas, antítese da emancipação.

No que concerne às práticas de responsabilização, concentram-se, principalmente, na retribuição, na culpabilidade e na imputação da dor – seja através da duplicação do isolamento ou por meio do constrangimento e humilhação pública; mas também agregam aspectos educativos e terapêuticos, voltados para a reabilitação – como os atendimentos feitos pela equipe técnica (Cappi, 2017); todavia, também acarretam a culpabilização da adolescente, tendo em vista o enfoque sobre os aspectos individuais e, sobretudo, cognitivos. Considerando a modalidade da sanção pedagógica, a despeito do termo assumir o caráter “educativo”, cumpre ressaltar que ela se confunde, muitas vezes, com as práticas retributivas e, desse modo, oculta o caráter punitivo imbricado na sanção.

Não identificamos práticas restaurativas nas ações profissionais, a exemplo da conciliação, que poderia ser empregada nos acordos – entre as adolescentes ou entre adolescentes e profissionais – para a resolução dos conflitos; observa-se, ainda hoje, a prevalência das práticas retributivas e terapêuticas. Além disso, as práticas autoritárias, cujas deliberações são unilaterais, coexistem com as práticas legalistas – balizadas pelo Regimento Interno – para promover a responsabilização; isso limita, sobremaneira, a participação das meninas, não só nos acordos e soluções dos problemas (Cappi, 2017), mas também na construção coletiva das normas de convivência social.

Se, por um lado, a construção do Regimento Interno reduz as decisões arbitrárias, autoritárias e discricionárias, haja vista as previsões normativas (Cappi, 2017), por outro, tipifica condutas passíveis de serem sancionadas no âmbito institucional, o que amplia as

possibilidades de se infligir a dor por meio da punição, tendo em vista a predominância das práticas de responsabilização punitiva. Assim, multiplicam-se as punições dentro da punição, já que a própria medida socioeducativa privativa de liberdade se constitui como uma punição, posto que promove o sofrimento por meio do isolamento.

Nessa esteira, também evidenciamos que o discurso da prevenção de novas infrações no contexto institucional mascara a lógica da segurança, associada à suposta ideia de proteção. Quer dizer, a proibição de determinados atos – relacionamentos amorosos ou o consumo de bens trazidos pela família, por exemplo – é imposta sob a justificativa da possibilidade de o conflito vir a acontecer, ou melhor, da probabilidade de que as meninas cometam a falta disciplinar; ao que tudo indica, isso é amparado na representação de que a adolescente que cometeu ato infracional é um tipo infrator e, portanto, perigosa e mais susceptível de se envolver em conflitos.

Com o incremento de interdições, amplia-se o rol de comportamentos passíveis de punição; logo, ampliam-se também as possibilidades de punir. Mais que isso, o aumento das interdições, no contexto da privação de liberdade, multiplica o rol de privações e, assim, a proibição intensifica o caráter punitivo da medida, pois acentua o sofrimento em um contexto inerentemente promotor do sofrimento.

Tendo em vista o caráter dialético das relações humanas, o conflito é inerente a elas; todavia, no contexto socioeducativo, as práticas se organizam para neutralizar ou mitigar qualquer possibilidade de emergência do conflito, tendo em vista a primazia da lógica da segurança, que é, sobretudo, institucional. Ao ocultar o conflito, além de limitar o fortalecimento dos laços sociais, não se promove a adaptação da adolescente na vida em sociedade.

Diante disso, a despeito do sofrimento derivado das condições de internação, verificamos que as práticas se concentram na gestão e na responsabilização punitiva das faltas

disciplinares. Isso indica que as práticas, neste âmbito, ainda servem à lógica de “vigiar e punir”, quer dizer, centradas na individualização das questões sociais, com o foco na personalidade desviante, cuja intervenção se direciona, principalmente, para a transformação e adequação das subjetividades (Costa & Silva, 2017; Conselho Federal de Psicologia, 2012).

Considerando a predominância da responsabilização punitiva, a significação da responsabilização, centrada nos aspectos cognitivos, expressou-se nas práticas institucionais; sendo assim, as dimensões afetivas e motivacionais são escamoteadas, apesar da sua importância para o comportamento moral. Apesar das adolescentes e dos profissionais ressaltaram a relevância dos vínculos positivos para o processo de desenvolvimento moral, tais relações também envolvem o autoritarismo e o despotismo, o que dificulta não só a construção dos laços sociais, mas a internalização dos conteúdos que envolvem o processo de responsabilização (Branco, 2018; González Rey, 1995). O próprio investimento na responsabilização punitiva obstaculiza a construção e a solidificação das relações de afeto.

No que tange aos aspectos motivacionais, sua desconsideração implica que a ocorrência da “mudança” - ou melhor, o rompimento da trajetória infracional - é reduzida à vontade da adolescente. Desse modo, apesar dos profissionais ressaltarem o contexto social – sobretudo familiar – como motivo para a transgressão, as práticas se voltam principalmente para a culpabilização da adolescente, o que acarreta o sofrimento; paralelo a isso, as famílias também são culpabilizadas, o que se desdobra em práticas discriminatórias e, conseqüentemente, de vigilância contra os seus membros no contexto socioeducativo, percebidos como suspeitos. Assim, o enfoque sobre os aspectos cognitivos não é suficiente para promover o reconhecimento do outro como igual, o fortalecimento dos contratos sociais e, conseqüentemente, o desenvolvimento moral.

Do ponto de vista ontogenético, no que tange às significações sobre o ato infracional e as faltas disciplinares, embora o rompimento da trajetória infracional circunscreva os discursos

das adolescentes, tal “mudança” decorre enfaticamente do temor de ser punida, o que não garante o comportamento moral. Desse modo, diante das interdições e, conseqüentemente, das sanções institucionais, por exemplo, as meninas desenvolvem estratégias para burlar o controle institucional, o que demonstra o quanto as práticas de responsabilização punitiva não são efetivas; logo, o comportamento correto somente é garantido sob vigilância. Com isso, podemos depreender que as práticas de responsabilização punitivas não promovem a conscientização acerca da importância do agir corretamente, especialmente para a vida em coletividade.

Tendo em mente que a progressão ou remissão da medida envolve práticas avaliativas, o discurso da “mudança” é central nas significações acerca da reinserção social e perspectivas futuras; com isso, as meninas se esforçam, até certo ponto, para demonstrar o “bom comportamento”. É claro que isso não se reduz, necessariamente, à deseabilidade social, posto que a reflexão e, conseqüentemente, a modificação da trajetória de vida é possível, tendo em conta que os indivíduos são protagonistas da sua história de vida. Contudo, é preciso não perder de vista o quanto o ambiente institucional é artificial; sendo assim, como garantir a “mudança” após a remissão dos controles institucionais, considerando, mormente, a falta da proteção integral após a internação? (Sá, 2007).

Além da punibilidade, chama a atenção o fato de as meninas apontarem que a continuidade da trajetória infracional conduz à morte, o que também emergiu como fator desestimulante para a continuidade na ilicitude. Dessa forma, é importante refletirmos, por um lado, sobre a vulnerabilização das adolescentes, face à ausência de proteção integral e, por outro, acerca da necropolítica, tendo em conta que as mulheres negras representam 64% das mulheres vítimas letais no Brasil (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2020)

Também nos chamou a atenção a ausência, nas significações, da responsabilização como corresponsabilidade no contexto socioeducativo, sobretudo no que tange ao envolvimento da sociedade e do Estado; a despeito do contexto social ser apontado como motivador para a

prática de atos infracionais, este contexto não é implicado, de forma efetiva, nas práticas de responsabilização, centradas nos aspectos individuais. Quer dizer, se por um lado o contexto social emerge nas significações dos profissionais como desarmônico, sobretudo responsável pela reincidência do ato infracional após a medida, as estratégias institucionais de responsabilização enfocam a “mudança” centrada na vontade da adolescente. Diante dessa paralisia social, a adolescente é culpabilizada, caso sua “mudança” não seja exitosa, posto que o “contexto continua o mesmo”; logo, a “mudança” é apenas individual.

Se o SINASE (2012) enfatiza a participação ativa da sociedade, ela emerge nas práticas como dimensão passiva, a ser modificada pelos atores da socioeducação, por meio das parcerias e atividades externas. É claro que a transformação dos significados compartilhados na cultura coletiva, que envolvem a socioeducação em contexto de internação, é um dever da política socioeducativa; todavia, o envolvimento social não pode se limitar a isso, até porque tal mudança, conforme colocada em prática, é apenas molecular e não circunscreve, necessariamente, as condições concretas de existência da adolescente.

Em outros termos, se o cometimento do ato infracional implica o rompimento dos laços sociais, a comunidade envolvida não só no ato, mas também na “reintegração” da adolescente, é desprezada. A própria lógica da medida de internação, capitaneada pela privação de liberdade, obstaculiza o desenvolvimento de estratégias que, de fato, envolvam a sociedade e, maiormente, a comunidade da qual a adolescente é oriunda. Some-se a isso a problemática da regionalização das unidades, especialmente se considerarmos o contexto feminino, que conta com uma única instituição em todo o Estado, localizada na capital.

Se considerarmos que a medida de internação, por si só, vulnerabiliza a adolescente, pois fortalece o seu *status* de delinquente, o pouco envolvimento da sociedade e, sobretudo, da comunidade, abre brecha para a continuidade das práticas discriminatórias que envolvem as meninas. Diante disso, é importante questionarmos como é possível fortalecer os vínculos



sociais e, por conseguinte, os contratos sociais, por meio de uma política que afasta dos olhos sociais suas próprias mazelas?

No que tange ao Estado, embora sua ausência seja apontada pelos profissionais, especialmente na promoção da proteção integral antes e após a medida, o enfoque sobre a “mudança” individual acarreta a sua desresponsabilização; some-se a isso a precarização – ou inexistência - da política de egressos. Se a medida de internação visa a construção e solidificação do projeto de vida, distante da ilicitude, a sua concretização é obstaculizada pela própria falta de políticas públicas que, de fato, acompanhem as adolescentes após a internação. Com isso, fica evidente o papel puramente repressor e policialesco do Estado: inexistente na promoção da proteção, mas presente na imputação da sanção.

Desse modo, persistir apenas na responsabilização individual é incorrer no erro de individualizar o problema, cuja gênese também é social. Os processos de socialização, portanto, deveriam ser intensificados, e não reduzidos, conforme se verifica na medida socioeducativa de internação, uma vez que só é possível aprender a viver em sociedade inserido na sociedade.

É necessário, portanto, abarcar a família, a sociedade e o Estado, que são partes constitutivas do conflito no qual a adolescente se inscreve quando viola as normas sociais. Entretanto, também não se pode deslocar o dever da responsabilização para a esfera macrossocial, e desobrigar a adolescente da responsabilização (Valente & Oliveira, 2015), já que, dessa forma, não se consideraria ela como agente autônoma e de direitos; mas é necessário investir em alternativas, como as medidas em meio aberto, para que a família, a sociedade e o Estado sejam efetivamente envolvidos na promoção da responsabilização.

Considerando que o indivíduo se constitui a partir da relação dialética com o social, a responsabilização só poderá acontecer se envolver a responsabilização individual não punitiva, como também a responsabilização social. Desse modo, é imprescindível que a adolescente seja integrada à sociedade e participe de forma ativa e dialógica da construção coletiva das normas

sociais, ao tempo em que também tenha os seus direitos assegurados, para que, assim, ela aprenda o valor das normas que regem a convivência social e, por conseguinte, passe a respeitá-las (Valente & Oliveira, 2015; Vygotsky, 2010).

É importante destacarmos que o ECA (1990), ao instituir os direitos, também instituiu os deveres. Em consonância com o paradigma da proteção integral, se a adolescente é reconhecida como agente de direitos, tal capacidade implica a responsabilidade pelos seus atos (Costa 2105; Sposato, 2011). Entretanto, é preciso considerar o histórico contexto de desigualdades brasileiro, que se desdobrou na fragmentação entre os indivíduos merecedores de direitos, isto é, os “cidadãos de bem” distintos daqueles subcidadãos, pautada em critérios sociais, raciais e de gênero.

Diante disso, “cabe ressaltar que, se o adolescente convive em um contexto de privações, de violações de direitos e de ausência e garantias, torna-se difícil incorporar, ao longo do seu desenvolvimento, a disciplina imposta pelas regras e normas inerentes ao contrato social” (Silva, 2012, p. 115). Assim, dada a trajetória marcada por violações de direitos, como a adolescente poderá se responsabilizar pelos seus atos, uma vez que a responsabilização deriva do reconhecimento da adolescente como agente de direitos?

## REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. et al. (2010). *Gangues, Gênero e Juventudes: Donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26 (2), p. 222-245.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 236, p. 299-322.
- Aguinsky, B. & Capitão, L. (2008). *Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa*. *Revista Katálysis*, 11(2), p. 257-264.
- Almeida, A, Lima, F, Lisboa, S., Lopes, A., Franco Junior, A, (2013). Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura. *Cadernos de graduação*, 1(3), p. 81-90.
- Andrade, V. R. P. (1999). Da mulher como vítima à mulher como sujeito. In C. H. Campos (Org), *Criminologia e Feminismo* (pp. 105–117). Porto Alegre: Sulina.
- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, A. (2018). Da ética do cuidado à interseccionalidade: caminhos e desafios para a compreensão do trabalho de cuidado. *Mediações*, 23(3), p. 43-69.
- Araújo, D. B. (2004). *O perfil das adolescentes que cometeram atos infracionais em Salvador no ano 2000*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Ariès, P. (2012). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.

- Arruda, J. (2011). *"Para ver as meninas"*: um estudo sobre as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação na CASE/Salvador. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Arruda, J. (2020). *"Nos versos me seguro"*: uma etnografia documental da trajetória de meninas na medida socioeducativa de internação no estado da Bahia. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Asbahr, F. (2011). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Resumos do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo* (pp. 1–19). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Assis, S. & Constantino, P. (2001). *Filhas do mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (orgs.), *Handbook of moral behavior and development*, vol. 1, p. 45-103. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baratta, A. (1999a). Do paradigma de gênero: da questão criminal à questão humana. In C. Campos (org), *Criminologia e feminismo*. Porto Alegre: Sulina, p. 19-80.
- Baratta, A. (1999b). *Criminologia crítica e crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, p. 29-48; 85-116.
- Barros, J., Paula, L., Pascual, J., Colaço, V., & Ximenes, V. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21 (2), p. 174-181.
- Bartijotto, J., Verdiani Tfouni, L. & Scorsolini-Comin, F. (2016). O ato infracional no discurso do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiros. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 913-924.
- Beccaria, Cesare (2015). *Dos delitos e das penas*. São Paulo: Edipro.

- Becker, H. (1996). The epistemology of qualitative research. In R. Jessor, A. Colby & R. Shweder, *Ethnography and Human Development: Context and meaning in Social Inquiry*. Chicago: University of Chicago Press, p. 53-72.
- Belei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E., Matsumoto, P. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de educação*, 30, p. 187-199.
- Bento, M. A. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone & M. A. Bento (orgs), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, (pp. 25-58). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bertol, Carolina (2019). *Impasses do trabalho socioeducativo em meio aberto: a responsabilização entre a ação técnica e a ação política*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bombardi, V. (2008). *A rebelião do dia-a-dia: uma leitura sobre adolescentes autores de ato infracional*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bonfim, H. & Kranh, N. (2008). Violência e contemporaneidade: em briga de foice mulher se mete. In G. Espinheira (Org), *Sociedade do medo: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência*. (pp. 153-164). Salvador: EDUFBA.
- Branco, A. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 17 (2), p. 139-155.
- Branco, A. (2018). Values, education and human development: the major role of social interactions' quality within classroom cultural contexts. In A. Branco & M. C. Oliveira

- (Ed), *Alterity, values and socialization: human development within educational contexts* (pp. 31-50). Cham: Switzerland.
- Brasil (1990). Lei nº 8069 (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DF.
- Brasil (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA.
- Brasil (2012). Lei nº 12.594 (2012, 18 de janeiro). *Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília, DF.
- Cabral, S. H. & Sousa, S. M. G. (2004). O histórico processo de exclusão/inclusão dos adolescentes autores de ato infracional no Brasil. *Psicologia em revista*, 10(15), p. 71-90.
- Cantini, A. & Vitória, V. (2018). Por que estão me internando? Um estudo sobre os critérios utilizados para a imposição da medida socioeducativa de internação na comarca de São Borja. *Quaestio Iuris*, 11 (1), pp. 620-636.
- Cappi, R. (2017). *A maioria penal nos debates parlamentares: motivos do controle e figuras do perigo*. Belo Horizonte: Casa do Direito.
- Chagas, J., Pedroza, R. & Branco, A. (2012). Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. *Estudos de Psicologia*, 17(1), p. 73-81.
- Chambouleyron, R. (2010). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In M. D. Priore (Org), *História das crianças no Brasil*. (p. 55-83). São Paulo: Contexto.
- Chaves, A. M., Guirra, R. C., Borrione, R. T & Simões, F. G (2003). Significados de proteção a meninas pobres na Bahia do século XIX. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, num. esp. Recuperado em 22 de dezembro, 2014, da Scielo (Scientific Electronic Library On line): [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

- Chaves, A. M., Borrión, R. T & Mesquita, G. R. (2004). Significado de infância: a proteção à infância oferecida pela Santa Casa de Misericórdia na Bahia do século XIX. *Interação em Psicologia*, 8 (1). Recuperado em 19 de fevereiro, 2015, da <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:H8CG8K5THDAJ:ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/Psicologia/article/view/3244+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- Chesney-Lind, M. & Paramore, V. (2001). Are Girls getting more violent? *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 17(2), p. 142-166.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*, 16(2), p. 221-236. Recuperado em 02 de outubro, 2017, da: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>.
- Coimbra, C. & Nascimento, M. (2005). Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? Jovens, *Revista de Estudos sobre Juventud*, 9(22), p. 338-355.
- Conselho Federal de Psicologia (2012). *Referências técnicas para atuação das (os) psicólogas (os) no Sistema Prisional*. Brasília: CFP.
- Costa, A. & Goldani, J. (2015). A Influência do Contexto Familiar nas Decisões Judiciais a Respeito de Atos Infracionais de Adolescentes: o intervencionismo familiar ainda se faz presente? *Textos e Contextos*, 14(1), 87-103.
- Costa, C. (2015). Dimensões da Medida Socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico. *Textos & Contextos*, 14 (1), p. 62-73.
- Costa, N. & Silva, P. R. (2017). A atenção em saúde mental aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(5), 1467-1478. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017225.33562016>
- Creswell, J. (2010). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Custódio, A. (2008). Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. *Revista do Direito*, v. 29, p. 22-43. Recuperado em 20 de setembro, 2017, da: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/657/454>.
- Davis, A. (2013). *Are prison obsolete?* New York: Open Media.
- Denzin, N. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), p. 80-88. Recuperado em 10 de setembro, 2017, da: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.832.6263&rep=rep1&type=pdf>
- Diamantino, D. (2015). *Do lar para o mundo: sentidos subjetivos do ato infracional construídos pelas adolescentes em privação de liberdade*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Dias, F. (2007). *Educar e punir*. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Diniz, D. (2017). *Meninas fora da lei: a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal*. Brasília: Letraslivres.
- Duarte, R. (2004). *Entrevistas em pesquisa qualitativa*. *Educar*, 24, p. 213-225.
- Duarte, Teresa (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica). *CIES e-Working Papers* n.º 60/2009. ISCTE. Recuperado em 04 de setembro, 2017 de: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf).
- Espinheira, G. (2001). Sociabilidade e violência na vida cotidiana em Salvador. Bahia. *Análise & Dados – Violência*, 11 (1), Salvador.
- Fabres, T. & Silva, H. (2018). A redução da idade penal e a PEC 171/1993: um debate sobre o estado de exceção e as prisões da miséria. *Quaestio Iuris*, 11 (1), p. 1-23.



- Fachinetto, R. (2008). A “casa de bonecas”: um estudo de caso sobre as adolescentes autoras de ato infracional na unidade de atendimento sócio-educativo feminino do RS (p. 1-17). *Resumos da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Porto Seguro, Bahia.
- Ferraz, T. & Cesconeto, E. (2016). Serviço social e socioeducação nas regiões oeste e centro-oeste do Paraná. *Revista em Pauta*, 38(14), p. 294-319.
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (eds), *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na Pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Franklin, N. (2016). Raça e gênero na obra de Nina Rodrigues – a dimensão racializada do feminino na criminologia positivista do final do século XIX. *Cadernos do CEAS*, 238, p. 641-658.
- Fraser, Márcia Tourinho Dantas, & Gondim, Sônia Maria Guedes. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(28), 139-152. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>
- Fontoura, Márjori Heitich & Ribeiro, Fernanda Bittencourt (2020). “Aqui é uma casa masculina”! Juventude trans e socioeducação. *Conversas e controvérsias*, 7(1), p. 1-11.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Galvão, L., Costa, J., Camino, C. & Lins, S. (2006). Direitos humanos e sentimento de injustiça de adolescentes em conflito com a lei. *Prim@ Facie*, 8, p. 75-82. Recuperado em 19 de julho, 2017, da: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/7185/4325>
- Garcia, Aline Monteiro, & D’Angelo, Luisa Bertrami. (2019). Corpos Trans\* na Medida Socioeducativa de Internação: Desestabilizando Práticas e Produzindo Novidades. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(spe3), e229281. Epub May 08, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003229281>

- García Méndez, Emilio (2008). A dimensão política da responsabilidade penal dos adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. *Educação & Realidade*, 33(2), 15-35.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis (RJ): Vozes, p. 64-89.
- Góes, J. R. & Florentino, M. (2010). Crianças escravas, crianças dos escravos. In M. D. Priore (Org), *História das crianças no Brasil*. (pp. 177-191). São Paulo: Contexto.
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gomes, R.; Souza, E; Minayo, M.; Malaquias, J & Silva, C. (2010). Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In. Minayo, M; Assis, S.; Souza, E. (orgs), *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Gomes, R. (2015). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In. M. Minayo; S. Deslandes & R. Gomes (Orgs), *Pesquisa Social: teoria método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 79-108.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología: Teoria e Pesquisa*, 15(2), p. 127-134.
- González Rey, F. (2002). La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In O. Furtato & F. González Rey (Orgs), *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais* (pp. 19–42). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação Histórico-Cultural*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.

- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, F. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria Histórico-Cultural. *Psicologia da Educação*, 24. Recuperado em 22 de julho, 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On line): [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- González Rey, F. (2012a). *O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- González Rey, F. (2012b). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. (2013). *O pensamento de Vigotsky: contribuições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: HUCITEC.
- González Rey, F., Goulart, D. & Bezerra, M. (2016). Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Educação*, 39, p. s54-s65.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), p. 201-209.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020). *Atlas da violência*. Brasília: IPEA.
- Kravtsov, G. (2014). As bases filosóficas da Psicologia Histórico-Cultural. In Elena Kravtsova et al (orgs), *VERESK – cadernos acadêmicos internacionais: estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de vygotsky* (p. 29-42). Brasília: UniCEUB
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2007). *Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral*. *Psicologia USP*, 18(1), p. 11-36.

- Leal, D. & Macedo, J. (2019). Os discursos protetivos e punitivos acerca dos adolescentes em medida de internação no Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), p. 207-221.
- Lemgruber, J. (1999). *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. Rio de Janeiro: Forense.
- Lima, V. (2004). De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(3), p. 12-23.
- Machado, I., & Veronese, J. (2010). “Meninas invisíveis”: uma discussão sobre diversidade de gênero e a proteção integral no sistema Sócio-educativo brasileiro (pp. 1–11). *Resumos do Fazendo Gênero 9, Diásporas, Diveridades, Deslocamentos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Marcondes, N. & Brisola, E. (2014). Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, 20 (35), p. 201-208.
- Marques, J. (2016). A "observação participante" na pesquisa de campo em Educação. *Educação em foco*, 19(28), p. 263-284.
- Martins, L. & Branco, A. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 17 (2), p. 169-176.
- Melo, M. & Valenca, M. (2016). A Rotulação da Adolescente Infratora em Sentenças de Juízes e Juízas de Direito do Distrito Federal. *Sequência (Florianópolis)*, 73, p. 141-164.
- Mesquita, G. (2014). *Configurações subjetivas de alunos com histórico de fracasso escolar*. Tese de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Minahim, Maria Auxiliadora, & Sposato, Karyna Batista. (2011). A internação de adolescentes pela lente dos tribunais. *Revista Direito GV*, 7(1), 277-298.

- Ministério da Justiça. (2015a). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN 2014*. Brasília: MJ.
- Ministério da Justiça. (2015b). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN Mulheres – Junho de 2014*. Brasília: MJ.
- Ministério da Justiça (2017). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Atualização - Junho de 2016*. Brasília: MJ.
- Ministério dos Direitos Humanos. (2017). *Levantamento anual SINASE 2014*. Brasília: MDH
- Ministério dos Direitos Humanos. (2018). *Levantamento anual SINASE 2016*. Brasília: MDH
- Monte, F. (2012). *Valores humanos, julgamento moral, empatia e atos infracionais cometidos por adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.
- Monte, F., Sampaio, L., Rosa Filho, Josemar & Barbosa, L. (2011). Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. *Psicologia & Sociedade*, 23 (1), 125-134.
- Monte, F. & Sampaio, L. (2012). Práticas Pedagógicas e Moralidade em Unidade de Internamento de Adolescentes Autores de Atos Infracionais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), p. 368-377.
- Montenegro, T. (2003). Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. *Revista Estudos Feministas*, 11(2), p. 493-508.
- Moreira, L. & Branco, A. (2012). Cultura da paz, moralidade e virtudes cívicas: contribuições da psicologia cultural. *Psicologia Argumento*, 30(68), p. 161-170.
- Nascimento, M. & Nascimento, L. (2018). Eficácia social da medida socioeducativa aplicada ao adolescente em conflito com a lei. *Vertentes do Direito*, 5(2), p. 195-231.
- Neves, J. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisa em administração*, 1 (3), p. 1-5.

- Nunes, A. (2009). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In M. J. Contini & S. H. Koller (Orgs), *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (p. 16-24). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.
- Padovani, A. (2013). *Vozes aprisionadas: sentidos e significados da internação para adolescentes autores de ato infracional*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Padovani, A. (2017). *Futuros (im)possíveis*. Trajetórias construídas por adolescentes e jovens autores de ato infracional. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Pedreira, L. A. (2013). *A situação do adolescente em conflito com a lei no Brasil e na Bahia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO – E-Book.
- Pereira, F. (2002). *Jovens em conflito com a lei: a violência na vida cotidiana*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Perminio, H. B., Silva, J., Serra, A. L., Oliveira, B., Morais, C., Silva, J. P., & Franco Neto, T. (2018). Política Nacional de Atenção Integral a Saúde de Adolescentes Privados de Liberdade: uma análise de sua implementação. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(9), p. 2859-2868.
- Pimentel, E. (2020). Caminhos para uma leitura feminista do processo de execução de penas privativas de liberdade no Brasil. In Ana Gabriela Ferreira (org), *“Outsider within” : reflexões feministas no direito criminal*, (pp. 35-61). São Paulo: Tirant lo Blanch.
- Ramalho, J.R. (1979) *Mundo do crime, a ordem pelo avesso*. Rio de Janeiro: Graal.

- Ramos, M. (2007). *Meninas privadas de liberdade: a construção social da vulnerabilidade penal de gênero*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ramos, L. (2010). O reflexo da criminalização das mulheres delinqüentes pela ausência de políticas públicas de gênero. Em questão: os direitos sexuais e reprodutivos. *Resumos do XIX Encontro Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito* (pp. 1202–1216). Fortaleza.
- Ramidoff, M. (2011). *Lições de direito da criança e do adolescente: ato infracional e medidas socioeducativas*. Curitiba: Juruá.
- Reginato, A. (2009). Será que vale a pena? In M. Mendonça & M. Nobre (Orgs), *Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa* (p. 79-100). Salvador / São Cristóvão: EDUFBA / EDUFS.
- Rezende Filho, Cyro de Barros & Câmara Neto, Isnard de Albuquerque (2001). A evolução do conceito de cidadania. *Revista Ciências Humanas*, 7 (2), p. 1-6.
- Ristum, Marilena (2001). *O conceito de violência de professoras do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Rodrigues, Dayane Silva, & Oliveira, Maria Cláudia Santos Lopes de. (2016). Psicologia cultural e socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Revista Subjetividades*, 16(1), 104-118.
- Sá, A. (2007). *Criminologia clínica e psicologia criminal*. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Schmidt, Maria Luisa Sandoval. (2006). Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, 17 (2), 11-41.
- Scisleski, Andrea Cristina Coelho, Bruno, Bruna Soares, Galeano, Giovana Barbieri, Santos, Suanne Nayara dos, & Silva, Jhon Lennon Caldeira da. (2015). Medida socioeducativa de

- internação: estratégia punitiva ou protetiva? *Psicologia & Sociedade*, 27(3), p. 505-515. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p505>
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2011). *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei*. Brasília: SDH.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2012). *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei*. Brasília: SDH.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013). *Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2012*. Brasília: SDH.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2015). *Levantamento Anual SINASE 2013*. Brasília: SDH.
- Silva, J. (2009). *Produção de sentidos em adolescentes privados de liberdade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Sposato, K. (2011). *Elementos para uma Teoria da Responsabilidade Penal de adolescentes*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Soares, B. & Ilgenfritz, I. (2002). *Prisioneiras: vida e violência atrás das grades*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Souza, L. (2016). As contradições do confinamento no Brasil: uma breve revisão da bibliografia sobre encarceramento feminino. *Sociedade em debate*, 22(2), p. 127-156.
- Souza, M. V. (2011). *Produção de sentidos quanto à dimensão moral da violência em jovens*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Sykes, G. M (1999). *The society of captives: a study of a maximum prison*. New Jersey: Princeton University Press.
- Toassa, G. (2013). A "Psicologia pedagógica" de Vygotsky: considerações introdutórias. *Nuances: estudos sobre educação*, 24 (1), p. 64-72.



- Valente, F (2015). *O processo de responsabilização socioeducativa: da medida à responsabilidade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Valente, F. & Oliveira, M. C. (2015). Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(3), p. 853-870.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. Londres: British Library.
- Venâncio, R. (2007). Maternidade negada. In M. D. Priore (Org), *História das mulheres no Brasil* (pp. 189-222). São Paulo: Contexto.
- Vicentin, M., Catão, A., Borghi, A., & Rosa, M. (2012). Adolescência e sistema de justiça: problematizações em torno da responsabilização em contextos de vulnerabilidade social. *Responsabilidades* 1(2), p. 271-295.
- Vilarins, N. (2014). Adolescentes com transtorno mental em cumprimento de medida socioeducativa de internação. *Ciência Saúde Coletiva*, 19(3), p. 891-898.
- Volpi, M. (1999). ECA, delitos e adolescência. In Fórum DCA Nacional & ABONG (orgs) *Adolescência, ato infracional e cidadania* (pp. 53-60). São Paulo: Fórum DCA Nacional e ABONG.
- Vygotsky, L. (1960). *Obras Escogidas Tomo III*. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Recuperado em 10 de julho, 2013: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1986).
- Vygotsky, L. (2010). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2012). *Obras escogidas IV: paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil*. Madrid: Machado nuevo aprendizaje.

Wacquant, L. (2003). *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan.

Zamora, M. (2008). Adolescentes em conflito com a lei: um breve exame da produção recente em Psicologia. *Polêmica Revista Eletrônica*, 7(2), p. 7-20.

Zanella, A. (2004). *Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural*. *Psicologia em estudo*, 9(1), p. 127-135.

## APÊNDICE

### Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Profissionais

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: A SIGNIFICAÇÃO DA PROTEÇÃO INTEGRAL E DA RESPONSABILIZAÇÃO NO CONTEXTO FEMININO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Dora Teixeira Diamantino

O que significa consentimento?

O consentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de profissionais para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo compreender as significações construídas pelas adolescentes institucionalizadas e por profissionais que atuam no sistema de garantias sobre:

- a) a responsabilidade pelo ato infracional;
- b) a promoção integral dos direitos.

Você participará de uma atividade denominada “Entrevista”, que consiste em você falar, de forma livre, sobre sua atuação profissional na instituição de medida socioeducativa. Os encontros para realização da entrevista serão individuais e poderão ocorrer mais de uma vez.

Estes encontros serão gravados, após seu consentimento, e serão transcritos, possibilitando manter maior realismo às informações coletadas.

Também participará de outra atividade, denominada "Observação", em que a pesquisadora irá observar as atividades pedagógicas desenvolvidas por você na unidade. Para isso será utilizado um diário de campo, onde a pesquisadora anotará as observações. Os encontros para realização da observação poderão ocorrer mais de uma vez.

Partindo-se do pressuposto de que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresentam riscos potenciais, como desconfortos, constrangimento, angústia, ansiedade, diante do que será relatado, informamos que esta pesquisa, além de oferecer elevada possibilidade de compreensão sobre a realidade que envolve as medidas socioeducativas de internação, poderá promover mudanças que visam melhorar o atendimento aos adolescentes, durante seu ingresso ao sistema socioeducativo, justificando-se, assim, os riscos citados acima, que seu método possa vir a oferecer.

Apesar dessa pesquisa ser de baixo risco, reforçamos o compromisso de assumir a responsabilidade em dar assistência integral às possíveis complicações e danos decorrentes de sua participação; por isso, caso haja qualquer desconforto, poderá entrar em contato com a responsável pela pesquisa, através da Universidade Federal da Bahia – Coordenação do Programa, e solicitar um retorno da pesquisadora, através dos telefones (71)3283.6442 ou através do e-mail [dora\\_diamantino@yahoo.com.br](mailto:dora_diamantino@yahoo.com.br), que poderá acolher a demanda e fazer os encaminhamentos necessários. Você também poderá contar com o apoio da Equipe técnica disponível na unidade em que a pesquisa será realizada, além do direito à indenização, quando requerida, em situações de danos previstos ou não neste termo de consentimento.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, você não receberá qualquer tipo de pagamento ou gratificação e pode se recusar a participar da pesquisa. Se você mudar de ideia,

durante a pesquisa, poderá desistir de participar a qualquer momento. Negar-se a participar ou interromper sua participação não trará nenhuma consequência negativa para você.

Ao participar, todas as medidas serão tomadas para garantir o sigilo total de sua identidade, mantendo-se sua integridade e os pressupostos de justiça e equidade.

Se você tiver qualquer pergunta a fazer, por favor, sinta-se à vontade para realizá-la. Se, no futuro, você tiver mais perguntas a fazer, você poderá solicitar contato com o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, e falar com a pesquisadora responsável.

É importante destacar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, localizado à Rua Rua Professor Aristides Novis, 197 - Bairro: Federação, Salvador - BA, CEP: 40210-630 - Salvador, e-mail [cepips@ufba.br](mailto:cepips@ufba.br).

Este documento é emitido em duas vidas, sendo que uma delas ficará em seu poder e a outra deverá ser mantida junto aos demais documentos relativos a esta pesquisa, em arquivo, sob sua guarda da pesquisadora responsável, por 5 (cinco) anos, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP.

Ao assinar este documento, você aceita participar da pesquisa, sabendo que as informações prestadas por você serão utilizadas em um trabalho de pesquisa para e que outros trabalhos científicos poderão utilizar os dados desta pesquisa, porém, em qualquer circunstância, sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

#### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a

minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE CONSENTIMENTO INFORMADO.

---

Data/Assinatura do participante

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

---

Data/ Assinatura da pesquisadora responsável pela coleta de dados

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

## **Apêndice B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Adolescentes**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: A SIGNIFICAÇÃO DA PROTEÇÃO INTEGRAL E DA RESPONSABILIZAÇÃO NO CONTEXTO FEMININO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Dora Teixeira Diamantino

O que significa consentimento?

O consentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo compreender as significações construídas pelas adolescentes institucionalizadas e por profissionais que atuam no sistema de garantias sobre:

- a) a responsabilidade pelo ato infracional;
- b) a promoção integral dos direitos.

Você participará de uma atividade denominada “Entrevista” que consiste em você falar, de forma livre, sobre sua trajetória na instituição de medida socioeducativa. Também participará de outra atividade, denominada "Conflito de diálogos", em que será apresentado um diálogo e ao final a pesquisadora fará algumas perguntas sobre a história. Os encontros serão individuais

e poderão ocorrer mais de uma vez. Estes encontros serão gravados, após seu consentimento, e serão transcritos, possibilitando manter maior realismo às informações coletadas.

Apesar dessa pesquisa ser de baixo risco, reforçamos o compromisso de assumir a responsabilidade em dar assistência integral às possíveis complicações e danos decorrentes de sua participação; por isso, caso haja qualquer desconforto, poderá entrar em contato com a responsável pela pesquisa, através da Universidade Federal da Bahia – Coordenação do Programa, e solicitar um retorno da pesquisadora, através dos telefones (71)3283.6442 ou através do e-mail [dora\\_diamantino@yahoo.com.br](mailto:dora_diamantino@yahoo.com.br), que poderá acolher a demanda e fazer os encaminhamentos necessários. Você também poderá contar com o apoio da Equipe técnica disponível na unidade em que a pesquisa será realizada, além do direito à indenização, quando requerida, em situações de danos previstos ou não neste termo de consentimento.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, você não receberá qualquer tipo de pagamento ou gratificação e pode se recusar a participar da pesquisa. Se você mudar de ideia, durante a pesquisa, poderá desistir de participar a qualquer momento. Negar-se a participar ou interromper sua participação não trará nenhuma consequência negativa para você.

Ao participar, todas as medidas serão tomadas para garantir o sigilo total de sua identidade, mantendo-se sua integridade e os pressupostos de justiça e equidade.

Se você tiver qualquer pergunta a fazer, por favor, sinta-se à vontade para realizá-la. Se, no futuro, você tiver mais perguntas a fazer, você poderá solicitar contato com o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, e falar com a pesquisadora responsável.

É importante destacar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, localizado à Rua Rua Professor Aristίδes Novis, 197 - Bairro: Federação, Salvador - BA, CEP: 40210-630 - Salvador, e-mail [cepips@ufba.br](mailto:cepips@ufba.br).



Este documento é emitido em duas vidas, sendo que uma delas ficará em seu poder e a outra deverá ser mantida junto aos demais documentos relativos a esta pesquisa, em arquivo, sob sua guarda da pesquisadora responsável, por 5 (cinco) anos, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP.

Ao assinar este documento, você aceita participar da pesquisa, sabendo que as informações prestadas por você serão utilizadas em um trabalho de pesquisa para e que outros trabalhos científicos poderão utilizar os dados desta pesquisa, porém, em qualquer circunstância, sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

#### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE CONSENTIMENTO INFORMADO.

---

Data/Assinatura do participante

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

Data/ Assinatura da pesquisadora responsável pela coleta de dados

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

## Apêndice C – Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: A SIGNIFICAÇÃO DA PROTEÇÃO INTEGRAL E DA RESPONSABILIZAÇÃO NO CONTEXTO FEMININO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Dora Teixeira Diamantino

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo compreender as significações construídas pelas adolescentes institucionalizadas e por profissionais que atuam no sistema de garantias sobre:

- a) a responsabilidade pelo ato infracional;
- b) a promoção integral dos direitos.

Você participará de uma atividade denominada "Observação", em que a pesquisadora irá observar as atividades pedagógicas que você participa na unidade. Para isso será utilizado um diário de campo, onde a pesquisadora anotará as observações. Os encontros para realização da observação poderão ocorrer mais de uma vez.

Partindo-se do pressuposto de que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresentam riscos potenciais, como desconfortos, constrangimento, angústia, ansiedade, diante do que será

relatado, informamos que esta pesquisa, além de oferecer elevada possibilidade de compreensão sobre a realidade que envolve as políticas de medidas socioeducativas de internação, poderá promover mudanças que visam melhorar o atendimento aos adolescentes, durante seu ingresso ao sistema socioeducativo, justificando-se, assim, os riscos, citados acima, que seu método possa vir a oferecer.

Apesar dessa pesquisa ser de baixo risco, reforçamos o compromisso de assumir a responsabilidade em dar assistência integral às possíveis complicações e danos decorrentes de sua participação; por isso, caso haja qualquer desconforto, poderá entrar em contato com a responsável pela pesquisa, através da Universidade Federal da Bahia – Coordenação do Programa, e solicitar um retorno da pesquisadora, através dos telefones (71)3283.6442 ou através do e-mail [dora\\_diamantino@yahoo.com.br](mailto:dora_diamantino@yahoo.com.br), que poderá acolher a demanda e fazer os encaminhamentos necessários. Você também poderá contar com o apoio da Equipe técnica disponível na unidade em que a pesquisa será realizada, além do direito à indenização, quando requerida, em situações de danos previstos ou não neste termo de consentimento.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, você não receberá qualquer tipo de pagamento ou gratificação e pode se recusar a participar da pesquisa. Se você mudar de ideia, durante a pesquisa, poderá desistir de participar a qualquer momento. Negar-se a participar ou interromper sua participação não trará nenhuma consequência negativa para você.

Ao participar, todas as medidas serão tomadas para garantir o sigilo total de sua identidade, mantendo-se sua integridade e os pressupostos de justiça e equidade.

Se você tiver qualquer pergunta a fazer, por favor, sinta-se à vontade para realizá-la. Se, no futuro, você tiver mais perguntas a fazer, você poderá solicitar contato com o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, e falar com a pesquisadora responsável.

É importante destacar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, localizado à Rua Rua Professor

Aristίδes Novis, 197 - Bairro: Federação, Salvador - BA, CEP: 40210-630 - Salvador, e-mail [cepips@ufba.br](mailto:cepips@ufba.br).

Este documento é emitido em duas vidas, sendo que uma delas ficará em seu poder e a outra deverá ser mantida junto aos demais documentos relativos a esta pesquisa, em arquivo, sob sua guarda da pesquisadora responsável, por 5 (cinco) anos, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP.

Ao assinar este documento, você aceita participar da pesquisa, sabendo que as informações prestadas por você serão utilizadas em um trabalho de pesquisa para e que outros trabalhos científicos poderão utilizar os dados desta pesquisa, porém, em qualquer circunstância, sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

#### DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

\_\_\_\_\_

Data/Assinatura do participante

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

Data/ Assinatura da pesquisadora responsável pela coleta de dados

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

## Apêndice D – Roteiros de Entrevistas

### Profissionais:

Dados sociodemográficos:

Idade:

Raça:

Sexo:

Formação:

Tempo de serviço na unidade:

Como se organiza o atendimento (do setor) na unidade?

Qual o significado de socioeducação?

Qual a diferença entre socioeducação e o sistema voltado para os adultos?

Por que o adolescente comete ato infracional?

Qual o significado de responsabilização do ato infracional?

Como ocorre a responsabilização do ato infracional na unidade?

Qual o papel da equipe na responsabilização do ato infracional?

Quais medidas são necessárias para adolescente romper com a trajetória infracional?

Qual o significado de proteção integral?

Como é trabalhada a garantia de direitos na unidade?

Quais medidas são adotadas diante da violação de direitos?

### Adolescente:

Dados sociodemográficos:

Idade:

Raça:

Escolaridade:

Naturalidade:

Ato infracional:

Tempo de internação:

Qual significado da socioeducação?

Qual a diferença entre socioeducação e o sistema voltado para os adultos?

Qual significado de proteção integral (direitos)?

Como é trabalhada a garantia de direitos na unidade?

Quais direitos não são garantidos na unidade?

Como você se sente quando algum direito não é garantido? Como se comporta?

Como a instituição age quando algum direito não é garantido?

Como você avalia o seu acesso aos direitos antes da internação na unidade?

Como você imagina que será o seu acesso aos direitos após a internação?

Qual significado de responsabilização?

Como ocorre a responsabilização do ato infracional na unidade de medida socioeducativa?

Como são compartilhadas as normas e regras da instituição?

Alguma vez você descumpriu alguma regra (citar exemplos)? Se sim, por quê?

O que ocorre quando a adolescente descumpra as regras da instituição?

Como você avalia as medidas tomadas pela instituição diante do descumprimento de regras pelas adolescentes?

Você reincidiu no descumprimento das regras na instituição? Se sim, por quê?

Por que a adolescente comete ato infracional?

Quais os motivos que te levaram a cometer ato infracional?

Como você avalia o ato infracional que cometeu?

Como a adolescente que comete ato infracional é avaliada dentro e fora da instituição (família, comunidade)?

O que é preciso para a adolescente não voltar a reincidir no ato infracional?

Quais são suas perspectivas de futuro após internação?