

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

Andréa Sandoval Padovani

**VOZES APRISIONADAS:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA INTERNAÇÃO
PARA ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL**

Salvador
2013

Andréa Sandoval Padovani

**VOZES APRISIONADAS:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA INTERNAÇÃO PARA
ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRAACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

Área de concentração: Cognição e Representações Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Marilena Ristum

Salvador
2013

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

Padovani, Andréa Sandoval
P124 Vozes aprisionadas: sentidos e significados da internação para adolescentes
autores de atos infracional / Andréa Sandoval Padovani. – Salvador, 2013.
200f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Marilena Ristum
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia,
2013.

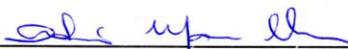
1. Delinquentes juvenis. 2. Menores - Estatuto legal, leis, etc - Brasil.
3. Adolescentes – Conduta. 4. Menores – Infrações. 5. Assistência a menores.
6. Adolescentes – Reabilitação. 7. Liberdade condicional. I. Ristum, Marilena.
II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD – 302.1

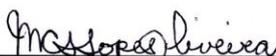
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Marilena Ristum
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof. Dr. Antônio Marcos Chaves
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof.^a Dr.^a Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira
Universidade de Brasília - UnB

Dedico este trabalho a todos os adolescentes
que se “cruzaram” com meu caminho e
que compartilharam comigo suas emoções, sentimentos e sonhos.
Agradeço a cada um deles por tudo que me ensinaram.
Em especial a Ricardo Leão (in memoriam),
primeiro adolescente que conheci que não teve chance de recomeçar.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao Universo, aos Deuses, gregos e romanos, indígenas e indianos, aos Orixás, Deuses africanos. Agradeço pela proteção.

Agradeço a minha família. A minha mãe, **Lau**, com quem aprendi sobre justiça e perseverança; ao meu pai, **Fred** (in memoriam), com quem aprendi sobre otimismo e sobre alegria de viver. Agradeço minhas irmãs e irmãos (da vida), **Paula e Douglas, Silvia e Fabiano**, com quem aprendi sobre respeito e amizade. Alguns dizem que escolhemos nossa família mesmo antes de nascer, não sei se isso é verdade, mas se me fosse possível, com certeza, teria escolhido nascer entre vocês. Amo vocês!

Agradeço ao meu marido, **Jorge**, mais que um amor, um companheiro, um amigo, um amante. O amor de verdade é aquele que nos faz crescer, e cresci muito ao seu lado. Agradeço pelo apoio (emocional e financeiro rrsrrsrs) e por fazer parte da minha caminhada. 🎵 *“Você é a escada da minha subida. Você é o amor da minha vida. É o meu abrir de olhos do amanhecer. Verdade que me leva a viver”*. 🎵

Agradeço a minha orientadora, **Marilena Ristum**, por acreditar no meu trabalho, por permitir algumas das minhas invenções e por acompanhar meus passos. Com toda certeza do mundo, aprendi muito por estar ao seu lado.

Agradeço àqueles aos quais escolhi como família: **AMIGAS e AMIGOS** que ganhei pelo caminho. Aos que estão pertinho, presenteados pela Bahia, e aos que estão longe (pelo Brasil e pelo mundo) e que fazem (e farão sempre) parte da minha história. Em especial à **Marilene** e à **Fabíola**, amigas que escolhi como irmãs. Agradeço a toda(o)s vocês, por me permitirem fazer parte de suas vidas.

Agradeço a todos os meus **familiares** (Famílias Sandoval, Ferreira e Padovani) que, mesmo à distância, me acompanharam em suas orações, vibrações e torcida.

Agradeço aos **ADOLESCENTES** que participaram desta pesquisa. Que compartilharam comigo suas histórias, suas angústias, seus anseios e seus sonhos. Agradeço pela confiança e por me permitir fazer parte, mesmo que pequena, de suas trajetórias. Agradeço a todos os adolescentes que um dia “se bateram” comigo pelos caminhos tortuosos e difíceis da socioeducação.

Agradeço a TODA(O)S, sem exceção alguma, **TODA(O)S os funcionários da CASE**.

Ao pessoal dos serviços gerais, na pessoa de **Dona Beth**, ao pessoal do refeitório e ao pessoal da segurança, que sempre me recebem com tanto carinho e cuidado.

Aos **orientadore(a)s**, que me apoiaram e foram essenciais para que este trabalho pudesse ser realizado e aos **educadore(a)s de medida**, que “abraçaram” minha ideia e acompanharam os adolescentes em suas vidas de fotógrafo.

Agradeço à **Ana Gilma**, da Secretaria do Adolescente, que sempre confiou no meu trabalho e abriu seus arquivos, me recebendo sempre com afeto.

Agradeço à **equipe técnica** que sempre me acolhe como se dela eu fizesse parte e me trata com um carinho imenso. Adoro vocês!

Agradeço ao gerente **Luiz Araújo**, que me recebeu sempre de portas e braços abertos. E ao coordenador técnico **Fábio**, que sempre quer me mandar embora por justa causa, mas nunca consegue rrsrrsrrs e que sempre, sempre, sempre, me acolheu com carinho e respeito.

Agradeço a todo(a)s com quem trabalhei na CASE, pessoas que me ensinaram muito sobre MSEI e que sempre me acolheram e dividiram comigo suas experiências, seus anseios e suas vitórias. Pessoas que me fizeram ser melhor a cada dia.

A **todo(a)s vocês da CASE**: Meu muito obrigada!

Agradeço a **Dr. Nelson do Amaral**, Juiz da 2^a. Vara da Infância e da Juventude de Salvador, por confiar no meu trabalho e por sempre permitir minhas pesquisas.

Agradeço ao pessoal do meu grupo de estudo, **Ana Clara, Avimar, Brena, Demóstenes e Luciana**, e agora a **Agnaldo, Daniele e Izabela**. Agradeço pela força, pelas risadas, pelos lanches e, principalmente, pela enorme troca. Um agradecimento especial a Brena, leitora dos meus dados, sua colaboração foi fantástica.

Agradeço aos meus **Colegas do POSPSI**, por compartilharem seus conhecimentos, suas jornadas, boas risadas, algumas angústias e muitas conquistas. Agradecimentos especiais para **Taiane e Giovana**, leitoras de meu projeto, pois suas contribuições foram importantíssimas para que eu chegasse até aqui. Um agradecimento especial à **Joelma**, por quem tenho um enorme carinho, alguém que faz parte desta minha jornada de pesquisadora desde o primeiro contato com o Socioeducativo; a ela minha eterna gratidão pelo apoio, pelas leituras e pelo incentivo de sempre e obrigada por me apresentar a fotovoz rrsrrsrrsr. Obrigada a todos vocês, companheira(o)s nesta viagem!!!

Agradeço a toda(o)s os professora(e)s que contribuíram para minha formação. Os mais antigos, do “Tonhão”, colégio ainda, a eles devo meu gosto por estudar. Aos da Ruy Barbosa, a eles devo minha profissão e meu amor pela Psicologia, em especial à **Nádia Rocha e Stela Sarmiento**, por contribuir com a pesquisadora que sou. À **Profa. Mercedes Cunha** (in memoriam) por me ensinar a pensar e a respeitar a profissão que escolhi.

Agradeço, especialmente, aos **Professores do POSPSI**, que me ajudaram a crescer como pesquisadora e, principalmente, como pessoa. Em particular, agradeço à **Profa. Virgínia** e ao **Prof. Antônio Marcos**, pelas leituras do meu projeto e por suas contribuições no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro.

Agradeço imensamente ao **Prof. Antônio Marcos Chaves** e à **Profa. Maria Claudia Oliveira**, participantes da minha banca, pelas suas importantes contribuições, colocações que me permitiram olhar e ir além. Meu trabalho foi, com certeza, enriquecido.

Agradeço àqueles que, por ventura, não listei aqui, mas que fazem parte da minha caminhada. **Amor**: a gente não recebe e a gente não dá, a gente **compartilha!** **NAMASTÊ!**

Seja você a mudança que você quer ver no mundo.
Mahatma Ghandi

*Somente uma sociedade que aprende a tratar com respeito
e dignidade aqueles que considera os piores,
poderá um dia respeitar integralmente a todos os seus cidadãos.*

Emílio Garcia Mendez

RESUMO

Padovani, A. S.. (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.

Este trabalho teve como objetivo compreender e analisar os sentidos e significados da internação para os adolescentes autores de ato infracional, delineando a trajetória dos adolescentes no envolvimento em ato(s) infracional(is) e sua relação com os aspectos da medida socioeducativa de internação, bem como sua percepção e seus sentimentos em relação a estas medidas enquanto socioeducativas e/ou punitivas. Utilizou-se, como aporte teórico, a Psicologia Histórico-Cultural, que concebe a construção social da pessoa em uma relação dialética e historicamente situada. A técnica do fotovoz e a entrevista narrativa foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados, com a participação de seis adolescentes, autores de ato infracional, que cumpriam medida socioeducativa de internação (MSEI). Os adolescentes receberam, individualmente, máquinas fotográficas descartáveis e foram instruídos a fotografar o que significava a medida socioeducativa de internação. Após a revelação das fotos, foram realizados encontros para que os adolescentes pudessem falar sobre as imagens. Nestes encontros os jovens também contaram suas trajetórias até o momento da internação. A análise dos dados pautou-se no discurso dos sujeitos sobre as fotografias e sobre suas histórias de vida. A apresentação dos resultados apresenta-se em sete grandes áreas temáticas, subdivididas em categorias que se dividem em imagens e falas que: 1) fazem alusão a como as pessoas julgam as unidades de privação de liberdade e os adolescentes autores de ato infracional; 2) remetem a MSEI ao seu caráter punitivo (pagar pelo que fez) e ao seu caráter prisional (grades, muros, guaritas); 3) referem-se ao sentido de proteção; 4) remetem aos momentos de reflexão sobre os erros e sobre si mesmo (autoconhecimento); 5) mencionam as relações e interações estabelecidas na internação (regras de convivência e os espaços físicos de convivência religiosa, familiar e de lazer, eventos comemorativos e relações/interações estabelecidas com profissionais); 6) fazem referência a oportunidades de aprendizagem e profissionalização, e as expectativas em relação ao futuro. A análise destes dados permitiu perceber que a medida socioeducativa de internação tem significados tanto punitivos quanto socioeducativos e que, no caso da unidade pesquisada, os aspectos socioeducativos se sobressaem, proporcionando aos adolescentes o desenvolvimento de expectativas positivas em relação ao futuro em liberdade. A instituição de privação de liberdade, e suas nuances, garante a estes jovens o acesso aos direitos antes não vivenciados, além de oportunizar a reflexão sobre suas trajetórias e vislumbrar uma vida distante da vivência infracional. Os resultados indicam que é possível o envolvimento desses jovens com a escola e a profissionalização e apontam, assim, a necessidade urgente de se pensar Políticas Públicas que visem à formação de crianças e adolescentes, de modo a evitar seu envolvimento infracional, através da garantia de direitos.

Palavras-chave: Adolescentes autores de ato infracional. Medidas socioeducativas. Privação de liberdade. Significados e Sentidos. Psicologia Histórico-Cultural. Fotovoz

ABSTRACT

Padovani, A. S.. (2013). *Imprisoned voices: senses and meanings of deprivation of liberty for adolescent authors of criminal offenses. Master's thesis*. Institute of Psychology, Federal University of Bahia, Salvador.

This study had the purpose to understand and analyze the senses and meanings of deprivation of liberty for adolescents authors of criminal offenses, outlining the trajectory of the adolescents' involvement with criminal offense (s) and their relationship with the social-educational measure of deprivation of liberty, as well as their perception and feelings regarding these measures as being social-educational and/or punitive. The theoretical approach of Cultural-Historical Psychology was used, inasmuch as it conceives the construction of subjectivity as the result of a dialectic relationship between the subject and his/her social-historical context. The photo voice technique and narrative interview were instruments used for data collection. The participants were six adolescents, authors of criminal offenses, who were under social-educational measures of deprivation of liberty in a facility located in Salvador, State of Bahia. Data analysis was based on the subjects' discourses about the photographs and their life histories. Results are presented according to seven major areas, subdivided into categories assorted into images and speeches, which: 1) allude to how people judge the units of deprivation of liberty and adolescents authors of criminal offenses; 2) relate to MSEL in its punitive aspect (pay for what one did) and to its prison aspect (railings, walls, watchtowers); 3) refer to the sense of protection; 4) refer moments of reflection regarding mistakes they made and regarding themselves (self-knowledge); 5) mention the relationships and interactions established during the period of deprivation of liberty, as the rules of coexistence and the physical spaces of religious, family and leisure conviviality, celebratory events and relationships / interactions established with professionals; 6) refer to opportunities, involving learning and professionalization, and their expectations about the future. Analysis of these data enabled the understanding that the participants have both punitive and social-educational meanings regarding the social-educational measure of deprivation of liberty, in a way that social and educational aspects stand out, providing them development of positive expectations about their future in freedom. The institution of deprivation of liberty, and its nuances, ensures that these youngsters have access to rights not previously experienced, and may allow them to reflect on their careers and envision a life detached from the infraction experience. Results indicate the urgent necessity to think about Policies for the assistance of children and adolescents, in order to prevent their involvement in crime by ensuring rights and the possibility of drawing up plans for their lives away from violence and crime; in addition to policies aimed at monitoring the adolescents who served in the social-educational system, so the expectations created within the social-educational facilities are not lost in face of an uncertain future, which is far from what was experienced and perceived by these subjects during the period they were in the social-educational facility.

Key words: Adolescents Authors of Criminal Offenses. Social-educational Measures. Deprivation of liberty. Senses and Meanings. Cultural-Historical Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Praça Central.....	90
Figura 2 - Corredor central do alojamento (casa)	92
Figura 3 - Corredor de entrada para os alojamentos	92
Figura 4 - Portão da Contenção.....	98
Figura 5 – Espaço interno da contenção	99
Figura 6 - Grade da parte superior do alojamento.....	99
Figura 7 - Entrada do alojamento	100
Figura 8 - Corredor central do alojamento.....	100
Figura 9 - Muros externos e guarita	101
Figura 10 - Muros externos e guarita	101
Figura 11 - Muros e guarita	104
Figura 12 - Posto de Saúde	105
Figura 13 - Porta de entrada do Refeitório	106
Figura 14 – Lanche da manhã (frutas).....	106
Figura 15 – Porta da Contenção	108
Figura 16 - Autorretrato.....	110
Figura 17 - Quadro de Educandos (disponível em cada casa)	115
Figura 18 - Salão de TV (interior da casa).....	115
Figura 19 - Piscina.....	116
Figura 20 - Lavanderia da casa	116
Figura 21 - Templo Ecumênico.....	120
Figura 22 - Templo Ecumênico.....	120
Figura 23 - Praça interna.....	124
Figura 24 - Palco (espaço de eventos).....	125
Figura 25 - Sala de ligação.....	128
Figura 26 - Quadra de Vôlei de areia	131
Figura 27 - Piscina.....	131
Figura 28 - Quadra de Esportes.....	132
Figura 29 - Salão de TV (interior da casa).....	132
Figura 30 - Piscina e Campo de Futebol (ao fundo).....	133
Figura 31 - Quadra de Vôlei	134
Figura 32 - Piscina.....	134
Figura 33 - Piscina.....	135
Figura 34 - Jogo de dominó entre orientadores e adolescentes.....	136
Figura 35 - Adolescentes	136
Figura 36 - Adolescentes	138
Figura 37 - Adolescentes	138
Figura 38 - Comemoração do Carnaval.....	140
Figura 39 - Grafite nos muros	140
Figura 40 - Ensaio da Batucase	141
Figura 41- Pintura de palco elaborada para a Conferência	141
Figura 42 - Orientador de MSE.....	144
Figura 43 - Vista do Portão de Acesso	145
Figura 44 - Orientador e Adolescente	146
Figura 45 - Educadora e Adolescentes	146
Figura 46 - Assistente Social	148
Figura 47 - Sala da Equipe Técnica.....	149
Figura 48 - Assistente Social	150
Figura 49 - Instrutor de esportes em atividade.....	151
Figura 50 - Oficina de Artes	152
Figura 51 - Escola Municipal.....	155
Figura 52 - Sala de aula	156
Figura 53 - Sala de aula	157
Figura 54 - Oficina de Padaria	159
Figura 55 - Oficina de Percussão	160
Figura 56 - Artesanato	161
Figura 57 - Oficina de Informática.....	162
Figura 58 - Oficina de Agricultura	162

LISTA DE SIGLAS

CAM – Centro de Atendimento ao Menor

CASE – Comunidade de Atendimento Socioeducativo

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional de Bem Estar do Menor

FUNDAC-BA - Fundação da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MSE – Medidas Socioeducativas

MSEI – Medidas Socioeducativas de Internação

ONU - Organizações das Nações Unidas

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNBEM - Política Nacional de Bem Estar do Menor

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SDG - Sistema de Garantia de Direitos

SEDES - Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social e de Combate à Pobreza

SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEJA – Segmento da Educação de Jovens e Adultos

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. ESSA TAL DE NÃO-LIBERDADE	16
2. ADOLESCÊNCIAS, VIOLÊNCIAS E LEI.....	23
2.1. <i>Adolescências que são construídas</i>	23
2.2. <i>Adolescências entre vulnerabilidades e violências</i>	31
2.3. <i>A lei em transformação</i>	40
2.4. <i>Crianças e adolescentes perante a lei</i>	45
3. SIGNIFICADOS E SENTIDOS: É POSSÍVEL APREENDÊ-LOS?.....	54
4. PESQUISAR PARA CONHECER.....	59
4.1. <i>Problema de Pesquisa</i>	59
4.2. <i>Objetivo Geral e Específicos</i>	60
4.2.1. <i>Objetivo Geral</i>	60
4.2.2. <i>Objetivos Específicos.....</i>	60
4.3. <i>Método</i>	61
4.3.1. <i>Abordagem metodológica</i>	61
4.3.2. <i>Conhecendo a instituição</i>	62
4.3.3. <i>Participantes: as vozes desta história</i>	65
Xande – O amigo	67
Rafael – O fotógrafo	67
Bibia – O Universitário	68
Mário – O Pai	69
Belo – O empresário.....	69
Dinho – O jornalista social	70
4.3.4. <i>Instrumentos</i>	70
4.3.4.1. <i>Fotovoz.....</i>	72
4.3.4.2. <i>Entrevista Narrativa</i>	75
4.3.5. <i>Ação em campo: procedimentos.....</i>	78
4.3.6. <i>Analisando os dados: produção de significados e sentidos</i>	82
5. REVELANDO RESULTADOS: FALANDO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS ..	86
5.1. <i>Os significados extramuros: o imaginário social sobre a instituição e o estigma no julgamento de adolescentes autores de ato infracional</i>	88
5.2. <i>Imagens da privação: punição entre muros e grades</i>	96
5.3. <i>O que prende também protege.....</i>	103
5.4. <i>Reflexão: um momento da socioeducação.....</i>	108
5.5. <i>Conviver entre os muros</i>	113
5.5.1. <i>Regras de convivência: (im)posições necessárias.....</i>	114
5.5.2. <i>Espaços de relação e interação</i>	119
5.5.2.1. <i>Conversando com Deus</i>	119
5.5.2.2. <i>Família: momentos de (des)encontros</i>	124
5.5.2.3. <i>Lazer: indo além do prazer</i>	131
5.5.2.4. <i>Eventos Comemorativos e Atividades externas: caminhos em direção à comunidade</i>	140
5.5.2.5. <i>Profissionais: Relações e interações possíveis.....</i>	144
5.6. <i>Medida socioeducativa de internação: sinônimo de oportunidades</i>	153
5.6.1. <i>Educação: a escola como caminho.....</i>	154
5.6.2. <i>Profissionalização: um caminho para o trabalho.....</i>	159
6. SENTIDOS E SIGNIFICADOS: FOI POSSÍVEL APREENDÊ-LOS? ALGUMAS CONCLUSÕES	165
7. A INTERNAÇÃO PODE LIBERTAR? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	180

REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE	198
<i>Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</i>	<i>198</i>
<i>Apêndice B – Áreas temáticas e categorias</i>	<i>200</i>

Apresentação

“Porque um adolescente tem que matar alguém para ter direito a tudo isso aqui? Para ter psicóloga, médico, escola, passeio, oficina... Acho que se tivesse tudo isso antes, muitos não estariam aqui neste inferno, não... alguns sim, não tem jeito... mas a maioria não iria querer estar aqui, acredite. Pagar com a liberdade é um preço alto demais.”

E.C.S. – 17 anos, adolescente privado de liberdade

Este depoimento, dado por um adolescente em conflito com a lei durante um acompanhamento psicológico como parte do cumprimento da Internação, demonstra um dos muitos significados da privação de liberdade. Ao mesmo tempo em que fala do que percebe como a garantia dos seus direitos sendo atendida, chama de inferno o espaço (e a situação) em que se encontra e percebe a liberdade como um preço muito alto a pagar por um erro cometido.

Atualmente, inúmeros são os questionamentos sobre a eficácia da medida socioeducativa de internação, seu propósito enquanto espaço socioeducativo e dos inúmeros insucessos que são apresentados diariamente pela mídia, pelos relatórios das organizações governamentais e não-governamentais acerca das unidades responsáveis por executar as medidas de privação de liberdade. Contudo, ainda são incipientes as pesquisas que buscam dar voz a quem vivencia estar em uma unidade de internação. Portanto, este trabalho teve por objetivo descrever, através da fala dos próprios adolescentes, os sentidos e significados da privação de liberdade para estes adolescentes em conflito com a lei.

No entanto, o estudo restringiu-se a pesquisar um grupo de adolescentes autores de ato infracional em uma unidade de internação específica, o que limita sua generalização, tendo em vista que a realidade desta unidade, vivenciada por estes sujeitos, é diferente em relação a outras instituições.

Num primeiro momento serão apresentadas as medidas socioeducativas, as diferentes possibilidades de aplicação destas medidas, em meio aberto ou fechado, ressaltando a medida de internação, foco desta pesquisa, sua construção social e jurídica e seus principais objetivos. Entretanto, não se pode falar desta ação jurídica voltada a atender adolescentes sem falar da própria construção de adolescência. Para tanto, o trabalho parte do pressuposto da Psicologia Histórico-Cultural, que se baseia na teoria vigotskiana, segundo a qual não existe uma adolescência, mas adolescências, que como a humanidade, é um fato social e historicamente construído e, portanto, contextualizado, constituindo-se de um processo

dialético e não de algo estanque ou universal. Será discutida a adolescência em conflito com a lei, apresentando como esta categoria foi construída socialmente e como a legislação que abarca essa população foi se formando ao longo do tempo para atender às demandas sociais. O trabalho apresenta, em seu referencial teórico, os conceitos de sentido e significado em Vigotski, objetos centrais desta pesquisa, referidos no problema e objetivos, e como estes perpassam a linguagem e como podem ser apreendidos através da fala dos sujeitos.

No delineamento metodológico será apresentado o local onde a coleta foi realizada, bem como os participantes da pesquisa, contando um pouco sobre sua história e trajetória até a privação de liberdade, demonstrando como foi formada nossa unidade de análise. Discutir-se-á a escolha da abordagem qualitativa como norteadora deste projeto e as técnicas propostas para responder ao problema de pesquisa, justificando nossas opções. Serão descritos os procedimentos utilizados durante a coleta dos dados e discorrer-se-ão sobre o modelo de análise utilizado para expor os dados coletados.

Os resultados serão apresentados em seis temáticas, que foram construídas a partir das imagens e falas dos sujeitos, e analisadas com base nos pressupostos teóricos e com o auxílio de outras pesquisas sobre os temas, buscando-se discutir e compreender os resultados encontrados. Finalmente, será exposta breve consideração sobre a internação enquanto um sistema socioeducativo.

1. Essa tal de não-liberdade

Ao infringir a lei, adolescentes são sujeitos à imposição da Justiça e ao cumprimento de Medidas Socioeducativas - MSE. Em sua segunda parte (Parte Especial), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990/2000) dispõe sobre as diretrizes da política de atendimento aos adolescentes que cometeram ato infracional, através de medidas socioeducativas definidas pelo Juiz da Infância e da Juventude, decisão que deve ser livre do enfoque penalista, considerando as circunstâncias e a gravidade do delito, bem como as condições pessoais do adolescente, introduzindo um caráter social e educativo à sentença (Nogueira, 2003).

A partir da promulgação do ECA (Brasil, 1990/2000), ocorreu uma transformação na forma de atender os adolescentes autores de ato infracional em regime de internação, trazendo às instituições responsáveis por abrigar esses adolescentes o papel de acolher e proteger, em oposição ao papel apenas punitivo e coercitivo. As medidas socioeducativas visam a educação, a socialização e a integração do adolescente não apenas durante o período de sua aplicação mas, principalmente, no convívio do adolescente com o mundo que o cerca. Uma das grandes mudanças propostas pelo Estatuto talvez tenha sido a ideia de que sem uma rede articulada e solidária entre todos os envolvidos (judiciário, governos, conselhos de direito, família, sociedade etc.) tornam-se improváveis intervenções bem sucedidas com os adolescentes que cometeram atos infracionais (Castro, 2002).

As medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes autores de ato infracional são descritas no ECA (Brasil, 1990/2000), em sua segunda parte, capítulo IV. O artigo 112 refere sobre o grau de aplicabilidade, considerando-se a gravidade do ato, a vivência infracional do adolescente e sua capacidade de compreensão, maturidade diante do ato praticado e da imposição da medida. As medidas são descritas das mais brandas, como a advertência, a mais complexa, a internação.

Entre as medidas mais brandas, a serem impostas a atos sem qualquer gravidade e aos adolescentes sem histórico de vida infracional, tem-se a advertência (art. 115), se trata de um diálogo entre o juiz e o adolescente, onde este é advertido sobre seu comportamento e as possíveis consequências diante da reincidência e/ou do cometimento de atos mais graves. Outra medida considerada branda é a obrigação de compensar o dano (art.116), que é a reparação financeira pelo prejuízo causado a terceiros (Brasil, 1990/2000).

As demais medidas socioeducativas são dirigidas a atos infracionais com algum grau de gravidade, como os contra o patrimônio ou contra a vida, e a adolescentes reincidentes. Elas são divididas em privativas e não-privativas de liberdade. Entre as não-privativas de liberdade, encontram-se a liberdade assistida e prestação de serviço a comunidade. Na primeira, descrita nos artigos 117 e 118, o adolescente reside com os responsáveis e é acompanhado por uma equipe de profissionais de saúde e assistência, entre outros, sendo inserido em atividades lúdicas, pedagógicas, profissionalizantes e grupos terapêuticos, esta medida visa mantê-lo em contato com sua família e comunidade. Na prestação de serviços à comunidade, art.119, o adolescente é encaminhado a realizar trabalhos junto a instituições governamentais ou não-governamentais com o intuito de responsabilizá-lo pelos atos praticados. Em ambos os casos, o adolescente é acompanhado por profissionais ligados ao CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social, ao próprio Judiciário ou a organizações, ligadas ou não ao governo, que desempenhem o papel de acompanhamento sistemático durante o período de cumprimento da medida (Brasil, 1990/2000).

Entre as medidas restritivas de liberdade, está a semiliberdade (art.120), medida que antecede a privação no sentido de cerceamento do direito de ir e vir, em que o adolescente encontra-se sob a responsabilidade de uma instituição governamental ou não-governamental, que o acolhe e que tem o objetivo de inseri-lo em atividades pedagógicas, de lazer e em acompanhamentos em saúde, todas externas à instituição, sendo este contato com o mundo exterior parte do processo socioeducativo, portanto o adolescente tem “liberdade” para sair e realizar suas atividades retornando em horários estabelecidos (Brasil, 1990/2000). E, por último na lista de medidas possíveis, encontra-se a internação, descrita nos artigos 121 a 125 do ECA (Brasil, 1990/2000), que se trata do cerceamento total do direito de ir e vir, onde o adolescente é privado de sua liberdade em instituições cujo objetivo é fazer cumprir um projeto socioeducativo.

Também faz parte do processo jurídico a remissão, conforme artigos 126 a 128, do ECA (Brasil, 1990/2000) que é definida como um perdão, dado pelo juiz, que dispensa o adolescente de qualquer sanção judicial. E a internação provisória, conforme art. 108, que é a internação inicial definida pelo juiz antes da sentença, considerando-se o ato praticado e o histórico infracional do adolescente, com prazo não superior a 45 dias, em que o adolescente é encaminhado a uma instituição, dirigida a este modelo de internação, para aguardar a decisão judicial sobre a medida a ser aplicada posteriormente, após tramitação do processo e julgamento (Brasil, 1990/2000, Secretaria Especial dos Direitos Humanos [SEDH] & Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente [CONANDA], 2006).

No Brasil, segundo o Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei¹ (SEDH, 2011), realizado pela Secretaria de Direitos Humanos, em Dezembro de 2010 (último ano em que foi realizado levantamento sobre o tema) existiam 17.703 adolescentes cumprindo medidas socioeducativas com restrição de liberdade, sendo 12.041 em internação, 3.934 em internação provisória e 1.728 em semiliberdade. Do total de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, 94,94% eram meninos. Em levantamento realizado em 2009 (SEDH, 2010), 46% tinham entre 17 e 18 anos, sendo que 54% concluíram apenas o ensino fundamental, enquanto apenas 4,9% tinham o ensino médio, confirmando o grau de defasagem escolar, característico desta população, que é demonstrando em todas as pesquisas e levantamentos realizados junto a este público.

Escolheu-se tratar, nesta pesquisa, da medida privativa de liberdade, por esta ser, conforme nos indica estudos anteriores e literatura sobre o tema (Brito, 2000; Goffman, 1961/2001; A.P.S. da Silva, 2003; J. O. Silva, 2009; Volpi, 2002), além da experiência profissional junto a este modelo de atendimento, a medida de maior impacto no sujeito e na construção de sua subjetividade.

Ao chegar a uma instituição, o indivíduo, segundo Goffman (1961/2001), tem uma concepção de si, formada em função de “disposições sociais estáveis”, contudo, ao entrar, “é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições” (p.24), passando por mudanças nas crenças sobre si mesmo e sobre os outros que lhes são significativos, mudanças estas que levam ao que o autor chama de “mortificação do eu”. A barreira que se impõe entre o mundo externo e o interno é a primeira mutilação do eu em que alguns aspectos, ou exercício de papéis, mesmo com o retorno ao mundo externo, são “irrecuperáveis e podem ser sentidas como tais” (p.25). Entre os adolescentes este sentimento de tempo irrecuperável durante a internação é muito comum e perpassa o sentimento de muitos adolescentes em relação à privação de liberdade.

De acordo com o ECA (Brasil, 1990/2000), as medidas socioeducativas deveriam seguir a ordem de aplicação das menos restritivas às mais restritivas de liberdade. As medidas socioeducativas deveriam privilegiar seu cumprimento em meio aberto, alterando a ação repressiva e de contenção para uma forma de responsabilização pelos atos cometidos por estes adolescentes sem retirá-los do convívio social. Esta responsabilização tem por objetivo

¹ Este documento apresenta um conjunto de dados e informações fornecidas pelos gestores estaduais do sistema socioeducativo em relação às medidas restritivas e privativas de liberdade, do MDS- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome em relação às medidas em meio aberto e outras fontes, sistematizados pela equipe da Coordenação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República – SNPDC/SEDH.

a promoção da cidadania e da autoconfiança, e devem ter sua base no atendimento individualizado e na participação da família e da comunidade no processo socioeducativo. Entretanto, as medidas socioeducativas, mesmo em regime de internação, consistem numa mudança radical quando comparadas ao tratamento em massa dado a estes adolescentes anteriormente, período em que adolescentes infratores ou não-infratores eram colocados em instituições correcionais, cujo principal objetivo era a punição, instituições chamadas de reformatórios e conhecidas como “escolas do crime” (Carrera, 2005; Pinho et al., 2004).

Muitos profissionais, entre eles, advogados, juristas, pedagogos, psicólogos, estão envolvidos na elaboração e implantação das práticas socioeducativas, medidas que são novas formas de intervir, buscando transformar a simples punição em “uma experiência significativa a partir da inserção da prática infracional na história de vida do sujeito, não para justificar ou para explicar, mas para implicar” (Miranda, 1998, p.30).

De acordo com Vigotski (1931/2006), a educação dos interesses na adolescência é primordial, pois é neste período que as orientações para a vida futura se determinam em maior grau, e “os interesses no processo educativo desempenham o papel de mediação, uma vez que incitam à atividade, a aquisição de habilidades e conhecimentos” (p.28, tradução livre da autora); neste sentido, a medida socioeducativa pode tornar-se mediadora na construção de uma vida futura distante da criminalidade.

A internação deveria ser destinada somente a adolescentes que cometem atos infracionais graves e embora o ECA (Brasil, 1990/2000) enfatize os aspectos pedagógicos da internação, tal medida ainda tem conotações coercitivas e punitivas. A internação é um programa de privação de liberdade que implica na contenção do adolescente autor de ato infracional a um sistema de segurança; entretanto, a contenção em si não é a medida, mas é condição para que a mesma seja aplicada. Contudo, o encarceramento simplesmente sem um projeto pedagógico consistente, alinhado à proteção integral, terá o efeito contrário ao proposto, sendo apenas mais um fator de continuidade deste adolescente na criminalidade (Brito, 2000; J. O. Silva, 2009; Volpi, 2002).

Segundo Peterluzzi (2005), Procurador de Justiça do Ministério Público de São Paulo, em entrevista cedida à Revista Jurídica Consulex,

para a imensa maioria dos adolescentes que praticam condutas anti-sociais, tendo em vista a sua personalidade em formação, a solução deve ser a aplicação de medidas socioeducativas, devendo-se, assim, investir em atividades pedagógicas, sobretudo na liberdade assistida e na prestação de serviços à comunidade...contudo, a solução para

a questão do adolescente infrator não prescinde da efetiva participação da comunidade na condução e na fiscalização dos negócios da FEBEM² (p.29).

Foucault (1996/2002) se refere a este modelo de instituição como tendo sido criada não para excluir, mas ao contrário, para “fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens”, ligando o sujeito ao “processo de produção, de formação ou de correção” (p.114), garantindo que as normas estabelecidas sejam cumpridas, diferenciando-se da reclusão do século XVIII, que excluía os sujeitos do contexto social. Segundo o autor, “trata-se, portanto, de uma inclusão por exclusão” (p.114), a reclusão não serve mais a exclusão dos marginais ou para reforçar sua marginalidade, mas a partir do século XIX, tem a finalidade de incluir e normalizar. São instituições que obedecem

aos mesmos modelos e aos mesmos princípios de funcionamento; instituições do tipo pedagógico como escolas, orfanatos, centros de formação; instituições correcionais como a prisão, a casa de recuperação, a casa de correção, instituições ao mesmo tempo correcionais e terapêuticas como o hospital, o hospital psiquiátrico” (Foucault, 1996/2002, p.110).

Surge “uma instituição tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada” (Foucault, 1975/1987, p.201), instituições cujo objetivo é a normalização dos indivíduos. Para o autor, é inerente à prática educativa, “uma relação de fiscalização, definida e regulada”, que visa garantir sua eficiência. Esta fiscalização é parte integrante e essencial de instituições que atendem estes adolescentes, sendo, em muitas delas, seu fator primordial.

A estas instituições Goffman (1961/2001) chamou de “instituições totais” e as unidades responsáveis em atender adolescentes que cometeram atos infracionais podem ser consideradas um tipo de instituição total. Conforme o autor, esta é organizada para proteger a comunidade contra perigos intencionais, como as cadeias, penitenciárias, sendo que o bem-estar das pessoas, nelas isoladas, não constitui um problema imediato. Ainda, conforme o autor, nas instituições totais existe uma divisão básica: o “grupo controlado, que podemos denominar de internados, e uma pequena equipe de supervisão” (p.18), sendo que ambos tendem a reconhecer o outro através de estereótipos impostos tanto pela sociedade, como pela própria dinâmica institucional. Neste sentido, “a mobilidade social entre os dois grupos é

² Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor.

grosseiramente limitada: geralmente há uma grande distância social e esta é frequentemente prescrita” (p.19).

No caso da unidade de internação pesquisada, os adolescentes vivenciam esta divisão de grupos, bem como o sentimento de isolamento social, já que têm contato controlado com o mundo externo e passam pelo processo, chamado por Goffman (1961/2001), de desmapeamento, ou seja, alterações de determinados tipos de comportamento que foram adquiridos anteriormente, em suas comunidades, e que são percebidos como perigosos para a sociedade, pois não estão em acordo com as normas sociais de convivência estabelecidas. Para o autor, a “instituição total é um híbrido social Em nossa sociedade, são as estufas para mudar pessoas” (p.22).

A sociedade moderna é caracterizada pela divisão dos espaços onde seus indivíduos dormem, brincam e trabalham; o que não ocorria em outros momentos históricos, em que estes espaços se davam em um mesmo ambiente, normalmente, o ambiente doméstico (Ariès, 1973/1981). A instituição total rompe com a barreira entre estas esferas da vida, pois “todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade” (Goffman, 1961/2001, p.17), além de que as atividades diárias são realizadas de maneira uniforme por um grupo grande de indivíduos e seguem regras estabelecidas pela própria instituição. Outra característica típica de uma unidade de internação em que seus internos seguem regras de horários, participação em atividades que lhe são impostas, na maioria das vezes, sem qualquer tipo de negociação.

Ainda, de acordo com Goffman (1961/2001), “os processos pelos quais o eu da pessoa é mortificado são relativamente padronizados nas instituições totais” (p.24). Entre esses processos encontra-se o castigo, a punição, como forma de controle, enquanto um mecanismo de disciplinar e de ‘ensinar’ aos adolescentes as regras da instituição, bem como as regras morais necessárias à convivência na sociedade. Estes castigos se dão por disposições físicas, como ocorre em algumas unidades de privação, através da agressão por parte dos funcionários; pela privação dentro da própria privação, ao se colocar um adolescente em uma contenção, chamada por eles de “tranca”, sem contato com o interior da unidade; ou mesmo impossibilitando-o de participar de atividades de lazer ou saídas externas.

A instituição, no modelo prisional, para Foucault (1975/1987), é um espaço que permite a institucionalização do poder punitivo, pois esta punição, inserida nas instituições totais, não seria percebida como tal de forma imediata, pois se apresenta como uma mera ocupação do tempo e do corpo do sujeito que faz parte do processo “educativo”. A

disciplinarização, encontrada nas instituições totais, é um tipo de poder, uma forma de exercício de poder, que

comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições “especializadas” (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder (Foucault, 1975/1987, p.238).

Entretanto não podemos falar em privação de liberdade, e seus sujeitos adolescentes, sem discutirmos a adolescência e sua construção ao longo da história, construção esta que é pano de fundo para a questão do adolescente em conflito com a lei, que envolve a relação entre o adolescente e a justiça. Segundo Mira Y Lopez (1932/1980), compreender alguns aspectos da adolescência, como agressividade excessiva, o desejo de independência e o medo de enfrentar o mundo, se torna importante para uma melhor abrangência sobre a “delinquência juvenil” e, portanto, sobre o fenômeno dos adolescentes autores de ato infracional. Mas será que esta visão da adolescência auxilia nossa compreensão acerca deste sujeito, ou apenas mantém o discurso social de culpar o indivíduo ao responsabiliza-lo por suas ações?

2. Adolescências, Violências e Lei

2.1. Adolescências que são construídas

A adolescência apresentou diferentes configurações ao longo da história. Segundo Ariès (1973/1981), na sociedade tradicional até o século XVIII, a adolescência não era percebida como uma fase inerente ao desenvolvimento humano, para o autor não havia neste período um conceito ou uma consciência sobre esta fase; a adolescência era confundida com a infância. A criança se tornava adulto por meio de sua inserção entre os mesmos, onde aprendia sobre a vida e as relações sociais. Sua inclusão no mundo do trabalho, ou o casamento para as meninas, conotava sua imersão na fase adulta. Somente a partir do século XIX, algumas características passaram a ser definidas como constitutivas da adolescência, que se torna a fase intermediária entre a infância e a vida adulta. A escolarização e a aprendizagem de um ofício passam a fazer parte do tempo nesta fase da vida, sendo necessária a criação de espaços de sociabilidade próprios, fazendo com que os adolescentes fossem inseridos em instituições responsáveis por sua formação, distanciando-os da família, com o objetivo de atender às exigências da sociedade moderna (Ozella, 2003).

Os significados sociais de infância e adolescência são singulares e repletos de características que são próprias de acordo com o período histórico, com a sociedade e com a cultura da qual fazem parte. Segundo afirma Santos (1996) em sua dissertação “A emergência da concepção moderna de infância e adolescência”, citado por L. C. Teixeira (2003), “cada sociedade e cultura constrói uma escala de valores que confere importâncias distintas a cada fase da vida e define as idades privilegiadas ou paradigmáticas” (p.110).

O conceito de adolescência foi apresentado pela primeira vez por Rousseau, no século XVIII, e estava associado a “ideias de revolução, paixão e primitividade” (Calil, 2003, p.144). A adolescência era definida por Rousseau como um “segundo nascimento”, uma fase determinada como um estado específico, relacionada a crises identitárias e ambiguidades. Definições que permearam os estudos nas mais diferentes abordagens teóricas, entre as quais se destacam as abordagens que relacionam a adolescência à fase de transição entre a infância e a adultez, em que aspectos físicos, biológicos e mentais passam por uma transformação, como algo natural e universal, que faz parte da condição humana, já que pressupõe que todos os adolescentes a vivenciam em menor ou maior grau. Outro aspecto ressaltado por estas teorias refere-se a condições ligadas a este período, condições marcadas por desequilíbrios e

instabilidades, comportamentos típicos e desviantes, condutas conturbadas e transgressoras, que são percebidos como normais nesta etapa (Aberastury & Knobel, 1981; Melo et al., 2007; Ozella, 2003; Rappaport, 1981; J. O. Silva, 2009).

No que tange a marcos etários que visam acolher as análises demográficas e o público alvo para políticas públicas e de mercado, temos no Brasil algumas variações. Essas também ocorrem entre os diversos países, de acordo com as instituições envolvidas, e período histórico, conferindo mudanças ao longo do tempo. Atualmente, de acordo com as Organizações das Nações Unidas (ONU), a juventude encontra-se na faixa etária de 15 a 24 anos, critério utilizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Para a Secretaria Nacional da Juventude este período abarca dos 15 aos 29 anos. Os dados do Mapa da Violência (Waiselfisz, 2011) sobre homicídios juvenis utilizaram a mesma faixa etária estabelecida pela ONU, pois atende a Organização Mundial da Saúde, ligada ao órgão (Malvasi & Trassi, 2010). O critério utilizado pela área jurídica, e que envolve os sujeitos desta pesquisa, é o proposto pelo ECA (Brasil, 1990/2000), em seu art.2º., em que o termo utilizado é adolescência e compreende a faixa etária dos 12 aos 18 anos completos, e em casos expressos em lei, como no cumprimento da MSE, pode se dar até os 21 anos.

A adolescência, para alguns autores, é uma fase de transição, caracterizada por mudanças que afetam os aspectos físicos, sexuais, cognitivos e emocionais, de forma não linear, trazendo consigo algumas dificuldades ao impor uma nova representação de si, um novo conjunto de crenças e sentimentos e uma nova forma de relacionar-se consigo e com o mundo que o cerca. Novas identificações são construídas, dando espaço a novos valores, a um reconhecer-se diferente, junto ao desafio em lidar com influências externas, exigências dos grupos e com uma diferente visão de mundo, além da construção de um projeto de vida, pegando a vida com as próprias mãos e respondendo por ela (Aberastury & Knobel, 1981; Costa, 1997; Nascimento, 1999). Estas alterações tornam o indivíduo vulnerável e exposto a riscos próprios do desenvolver, riscos inerentes a esta etapa onde “o desejo de ser original compete com o desejo de não ser diferente” (Nascimento, 1999, p.44).

Contudo, ao naturalizar e aludir igualdade entre as adolescências, além de um desenvolvimento linear característico desta fase, alguns teóricos da Psicologia do Desenvolvimento tem negligenciado, ocultado e legitimado as desigualdades nas relações sociais, situando a responsabilidade pelas escolhas e ações somente no adolescente, sem considerar o contexto no qual este se encontra inserido, bem como o processo histórico-cultural-social que envolve a sua construção (Ozella, 2003). Esta perspectiva naturalizante nega a historicidade dos fenômenos sociais e humanos, considerando o lugar do adolescente

como natural e universal na sociedade, independente de sua classe social ou da época, e os significados sociais acabam por confirmar esse lugar, naturalizando este processo (Gonçalves, 2003).

Em contraposição a visões estereotipadas da adolescência, voltadas a uma naturalização, patologização e universalização deste período do desenvolvimento, adotou-se para este trabalho a perspectiva de que a adolescência é uma construção social e histórica, que “tem seu significado determinado pela cultura e pela linguagem que media as relações sociais, significado este que se torna referência para a constituição dos sujeitos” (Calil, 2003, p.145) e que, portanto, relaciona-se a uma determinada cultura e contexto social. Esta perspectiva parte do materialismo histórico em que o homem é compreendido como sujeito, ampliando a concepção de determinismo social, acatando que existe um movimento permanente entre homem e mundo material, mediado pelos significados construídos nesta relação (L. C. Teixeira, 2003).

Estudos desenvolvidos sobre a adolescência, como os realizados por Mead (1985) junto a adolescentes de Samoa e Novo Guiné, citada por Calil (2003), mostraram resultados muito diferentes da concepção de turbulência e instabilidade, demonstrando que em diferentes culturas, a adolescência é vivenciada como uma transição tranquila e gradual, em que os papéis dos adultos são facilmente ajustados (Calil, 2003). Dados que contribuíram para desconstruir a noção de crise relativa a este período, reafirmando e recolocando as determinações históricas e culturais na origem da constituição da adolescência, mesmo que ainda persistam as teorias que insistem na relação entre adolescência e crise psicológica, e que negligenciem sua inserção histórica e as condições concretas de vida (Ozella, 2003).

Vigotski (1931/2006) fala de três leis que dirigem o processo do desenvolvimento humano: a primeira é a lei da transição das formas e modos de comportamento naturais, imediatos e espontâneos para os mediados e artificiais, regulando o desenvolvimento e estruturando as funções psíquicas superiores; a segunda refere-se às convergências das formas sociais e coletivas em modo de adaptação individual; e a terceira, que se relaciona com a segunda, é a interiorização dos comportamentos sociais e coletivos que perdem os traços de operação externa, ao converterem-se em forma individual de comportamento, tornando-se operação interna, é também chamada internalização. De acordo com o autor,

a investigação científica começa a reconhecer que não apenas se desenvolvem os hábitos e as funções psicológicas da criança (atenção, memória, pensamento etc), mas que o desenvolvimento psíquico baseia-se, principalmente, na evolução do comportamento e dos interesses das crianças, nas mudanças que se produzem na

estrutura da orientação do seu comportamento (Vigotski, 1931/2006, p.5, tradução livre da autora).

O adolescente passa a uma forma nova e superior de atividade intelectual, assimilando o processo de formação de conceitos, chave para o desenvolvimento do pensamento. Subestimar a importância que tem essas mudanças intelectuais em detrimento das emocionais é um erro cometido pela maioria das teorias contemporâneas do desenvolvimento, sobre este momento de transição. E isto ocorre, pois a formação de conceitos constitui um processo complexo, distinto da simples maturação das funções intelectuais básicas e, portanto, impossível de ser constatada à primeira vista. As mudanças que ocorrem no pensamento do adolescente é um processo geralmente interno, estrutural, que não são exteriorizados nem visíveis ao observador (Vigotski, 1931/2006).

A capacidade de abstração em conceitos, característica da adolescência, possibilita a criatividade, a imaginação e a fantasia, permitindo aos indivíduos pensar sobre si mesmos, questionando sua identidade e desvinculando-se do aspecto físico das coisas, ao libertar-se do visual-concreto podem ampliar os significados que tem do mundo, permitindo “a ação liberta das circunstâncias concretas e do meio exterior que as condiciona, podendo, então, criar e mudar uma situação” (M. D. A. Dias, 2007, p.27), fato que influencia diretamente na relação do adolescente com o mundo e com os outros. Segundo a autora, as transformações subjetivas passam a ser mediadas pelos significados sociais e estas modificações servirão de base para estruturar a concepção de mundo, de si mesmo, de sociedade, para a formação da personalidade, autoconsciência, pensamentos e afetos dos adolescentes.

Ainda, segundo M. D. A. Dias (2007), o desenvolvimento do pensamento é motivado pelo meio social, sendo que é através da proposição de problemas e da apresentação de objetivos aos adolescentes, que o meio social motiva o desenvolvimento do pensamento, e este desenvolvimento, através do pensamento abstrato, permite ao indivíduo apreender a realidade, interna e externa, de forma mais complexa e diversificada, trazendo uma maior abertura deste adolescente em relação ao mundo que o cerca.

Outro ponto importante da teoria vigotskiana, relacionada ao desenvolvimento, é o conceito de internalização, explicado por Vigotski (1986/1995) como “a reconstrução da atividade psicológica baseada na operação com signos” (Smolka, 2000, p. 27). Conforme Pino (1990), “as funções humanas (pensamento, linguagem, habilidades), antes de existirem ao nível individual (intra-psíquico), existem ao nível social (inter-psíquico). Sua apropriação

é o resultado de um lento processo de “re-construção” pelo indivíduo, verdadeiro significado do conceito de internalização” (p. 65).

A internalização refere-se ao “processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista” (Smolka, 2000, p.27/28). De acordo com Vigotski (1986/1995), “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (p.76, tradução livre da autora).

A reconstrução interna das formas culturais de comportamento é um processo que abarca um primeiro momento que é social, interativo, envolvendo outras pessoas (interpsicológico) e, portanto, externo; e um segundo momento individual (intrapsicológico), que é interior e, portanto, interno, conforme nos aponta G. L. dos Santos (2010).

A internalização consiste, portanto, em transformações em que “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”; ocorre quando “um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal” (Vigotski, 1986/1995, p. 75, tradução livre da autora), e esta transformação se pauta em eventos experienciados pelos indivíduos durante todo processo de desenvolvimento, processo contínuo ao longo da vida.

As funções mentais são relações sociais internalizadas e este é o processo de desenvolvimento da personalidade (Vigotski, 1931/2006, 1978/2003, 1986/1995). Sendo assim, tudo que é interno nas funções superiores, foi externo, porém externo enquanto social. Antes de tornar-se interna, uma função foi primeiramente uma relação social entre pessoas. De acordo com a teoria vigotskiana, o foco de análise psicológica se modifica, pois “não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se” (Smolka, 2000, p.30).

Por isso, Vygotsky (1931/2006) considera que as tarefas do adolescente estão relacionadas, tanto na origem quanto nas possibilidades de realização, ao seu pertencimento de classe, em sua relação com a realidade que o cerca, que irá moldar seu agir no mundo. Ele considera que o adolescente é, antes de tudo, um ser pensante capaz de relacionar as necessidades biológicas do organismo com suas necessidades culturais superiores, e desta elaboração surgem os interesses.

O desenvolvimento do adolescente não é uniforme, mas está atrelado ao desenvolvimento de seus interesses, a partir de um movimento irregular em que se revelam

fases duplamente determinadas, por um lado pela maturação interna (biológico) e por outro, pelo fato de o adolescente, ao amadurecer biologicamente, perder sua ligação imediata com o meio ambiente, esta ligação passa a ser mediada por estes interesses (Vigotski, 1931/2006). Para o autor, as funções psicológicas de cada etapa do desenvolvimento humano, “não são anárquicas nem automáticas nem causais, mas regidas dentro de certo sistema, por determinadas aspirações, atrações e interesses sedimentados na personalidade” (Vigotski, 1931/2006, p.4, tradução livre da autora) e sua evolução determina as mudanças que ocorrem no comportamento.

Vigotski (1931/2006) toma a definição de interesse de Thorndike (1912), enquanto uma aspiração, enfatizando sua força motriz, incitadora e sua natureza dinâmica, que orienta os pensamentos e ações em direção a um determinado fenômeno, podendo-se dizer que o entusiasmo, a excitação mental e a atração direcionada a este fenômeno é chamado de interesse. Este pode ser inato ou adquirido e seu foco se modifica ao longo do desenvolvimento humano, contudo não se trata de um movimento unilateral, que está posto e ocorre de forma mecânica, mas integralizado com outros aspectos mentais, como as tendências e as aspirações e com o contexto social.

Ao trazer a ideia de que os interesses não são adquiridos, mas se desenvolvem, e introduzir o conceito de desenvolvimento na teoria dos interesses, Vigotski busca superar o ponto de vista mecanicista sobre o interesse, opondo-se à concepção de interesse enquanto processo de estrutura global, que tem sua base orgânica, biológica da personalidade, ligada a conceitos como maturação e crise. A teoria vigotskiana refere que este processo deve ser incluído em um contexto geral da ontogênese, que apresenta novos conceitos que relacionam o biológico e o social no desenvolvimento dos interesses, estes são determinados tanto pelas necessidades objetivas, quanto pela relação destas com a necessidade de adaptar-se ao meio social, seu caráter subjetivo (Vigotski, 1931/2006).

As necessidades levam o ser humano a certas ações, e esta influência fica evidente ao alterar a natureza dos objetos que nos rodeia; a ação em direção ao alimento se diferencia à medida que se sinta mais ou menos fome, e a percepção do alimento pode ser alterada devido à intensidade desta necessidade biológica. Entretanto, a existência das necessidades pressupõe que existem determinados objetos ou processos que incitam a ação, como o alimento diante da fome. Os objetos que nos rodeiam, portanto, não são neutros, podem causar dificuldades ou, ao contrário, favorecer nossa ação, impulsionando-nos a agir de determinadas formas e podem ser modificados por nossa ação. Este movimento dialético é base do desenvolvimento humano, segundo Vigotski (1931/2006).

A adolescência é um grande avanço no desenvolvimento biológico e cultural, pois a maturação das necessidades, tanto biológicas como culturais, é a chave para se compreender as mudanças que se produzem no pensamento e no comportamento humano, bem como nas forças que movem este comportamento e o orientam, orientação esta que também passa por um complexo desenvolvimento sociocultural (Vigotski, 1931/2006). Durante a adolescência se manifesta nitidamente as relações entre as necessidades biológicas e as necessidades culturais, chamadas de interesses,

a relação dos momentos, subjetivo e objetivo, dentro da própria estrutura das atrações e interesses, as mudanças do sistema interno das necessidades e da força incitadora dos objetos circundantes, se manifestam claramente na história dos interesses da idade de transição. Com clareza podemos observar como o amadurecimento e o desenvolvimento de novas atrações e necessidades internas ampliam infinitamente o círculo de objetivos que possuem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividades, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam seu comportamento, a partir de um novo mundo interno surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo (Vigotski, 1931/2006, p.16, tradução livre da autora).

Para compreender este período e as mudanças pelas quais passam os adolescentes, temos que compreender, segundo Vigotski (1931/2006), que os mecanismos de seu comportamento começam a funcionar em sistemas de interesses internos e um sistema de influências externas, radicalmente distintos. Os adolescentes são rodeados por ideias que se encontram fora dele, inicialmente, e durante o seu desenvolvimento se tornam interiorizadas, ou internalizadas, parte inseparável de sua personalidade. Faz-se necessário destacar que é incorreto afirmar que este processo ocorre de forma homogênea neste período, tanto do ponto de vista biológico como sócio-psicológico. Para o autor,

somente o homem no processo de seu desenvolvimento histórico consegue criar novas forças motrizes de comportamento, somente ao longo do processo sócio-histórico dos seres humanos surgiram, se formaram e se desenvolveram suas novas necessidades, enquanto as suas próprias necessidades naturais tem experimentado uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem (Vigotski, 1931/2006, p.13, tradução livre da autora).

A elaboração deste trabalho apoiou-se na teoria histórico-cultural de Vigotski, que tem como pressuposto o materialismo histórico e dialético, entendendo o homem como um ser histórico que age sobre o mundo ao mesmo tempo em que é transformado por ele, em uma relação dialética (Bock, Gonçalves & Furtado, 2011; Vigotski, 1978/2003, 1986/1995). Nesta relação, a atividade transformadora e criativa da adolescência parte do concreto para o

abstrato e estrutura uma nova imagem concreta, passando de uma fantasia passiva e imitadora para uma atividade ativa e voluntária (Vigotski, 1931/2006).

Contrapondo-se à ideia da existência de uma essência eterna e universal durante toda a vida do homem, a teoria vigotskiana defende que o ser humano se desenvolve e se atualiza, se constituindo ao longo de sua história de vida a partir de suas relações com o outro e com o ambiente, através da significação dada pelo indivíduo ao que é vivenciado e que, dialeticamente, transforma a realidade, enfatizando-se as relações sociais e os significados na constituição do comportamento humano (Andriani, 2003; Barros, Paula, Pascual, Colaço & Ximenes, 2009; Bock et al., 2011). Segundo Freire (1998), o ser humano deve se colocar no mundo enquanto “subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente (se) relaciona”, sendo que o papel do homem no mundo não é “só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (p. 83), tornando-se não objeto, mas sujeito da história.

Pino (1990) nos direciona a pensar sobre a questão indivíduo-sociedade e refere que a dificuldade em compreender esta relação está no fato de buscarmos entender os termos como sistemas autônomos, em que eventos sociais e individuais se cruzam, espaços públicos e privados interagem, porém permanecem dissociados. O autor, citando o pensamento de Castoriadis (1975), expõe que

O processo da instituição social do indivíduo é o resultado de duas histórias indissociáveis: uma história da *psyke* (psicogênese), ao longo da qual esta se altera e se abre ao mundo social-histórico, e uma história social, na qual a sociedade lhe impõe um “modo de ser” (sociogênese) que ela não poderia jamais fazer surgir dela mesma e que fabrica o “indivíduo social” que emerge como coexistência...de um mundo privado (*kosmos idios*) e de um mundo comum ou público (*kosmos koinos*) (Castoriadis, 1975, p.405 citado por Pino, 1990, p.62).

A teoria vigotskiana vem ao encontro desta afirmação, dizendo ser possível compreender os processos sociais e individuais, cognitivos e afetivos, de forma dialética, em que sujeito e ambiente não são dicotômicos, mas fazem parte de uma mesma construção. De acordo com Vigotski (1978/2003), as estruturas sociais e mentais têm raízes históricas, desta maneira, ambas são construídas e sofrem influência da cultura na qual estão inseridas. Esta influência está presente na forma como os indivíduos significam sua realidade. Neste sentido, a constituição da subjetividade deve ser analisada enquanto sistemas complexos que, simultaneamente, são produzidos nos níveis sociais e individual (G. L. dos Santos, 2010), já que a subjetividade atua sobre a realidade, modificando-a e é por ela modificada, num processo dialético.

O homem ao agir sobre a realidade cria, através desta ação, novas condições para sua vivência, não permitindo a desvinculação entre indivíduo e sociedade (Ristum, 2001). Para a teoria vigotskiana, a evolução do conteúdo do pensamento é um processo de desenvolvimento cultural, histórico e social, rompendo-se com a forma que analisa este desenvolvimento do pensamento como um processo biológico, determinado pela maturação orgânica do cérebro. Ao referir-se sobre o conteúdo do pensamento e suas mudanças, deve-se considerar sua variação histórica, socialmente condicionada que é produto do processo de desenvolvimento cultural (Vigotski, 1931/2006).

O movimento permanente de busca, inerente ao ser humano na construção da consciência de si e do mundo, perpassa o estar com o mundo e com os outros. O “estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo...não é possível” (Freire, 1998, p.64). Pensamento compartilhado por Vigotski (1931/2006) ao afirmar que é na adolescência que o indivíduo toma consciência de si e esta autoconsciência é base para o autodomínio do comportamento, representando o desenvolvimento cultural do comportamento.

Por ser um processo dialético, a construção do humano e, portanto, da adolescência, é constituída pelas mediações que nesse processo são as “relações sociais, a linguagem e a ideologia. As relações sociais, definidas socialmente...acontecem de maneira particular nas relações estabelecidas pelo indivíduo” (Gonçalves, 2003, p.42) com sua família, escola, grupos e instituições nas quais estão inseridos e que devem ser consideradas na construção de sua subjetividade.

2.2. Adolescências entre vulnerabilidades e violências

O Brasil, conforme dados do IBGE de 2010, contava com uma população total de 190,6 milhões, sendo 24 milhões de adolescentes na faixa dos 12 aos 19 anos de idade, cerca de 12,6% da população geral. De acordo com relatório elaborado pela UNICEF, “Situação Mundial da Infância 2011 – Adolescência: Uma fase de oportunidade”, o Brasil é um país de crianças e adolescentes: 30 % dos seus 191 milhões de habitantes tinham, em 2011, menos de 18 anos, sendo que 11% da população brasileira estavam na faixa etária de 12 a 18 anos. População sujeita às consequências das contradições e marcada por intensa desigualdade social provocada pela concentração de renda, disparidade esta percebida nos indicadores sociais e na desigualdade de acesso aos direitos fundamentais.

O contexto atual da sociedade contemporânea, em que a mudança temporal provocada pela velocidade de informações, pelo avanço tecnológico, acarreta superficialidade nas relações, ampliando a exclusão social e a pulverização das relações coletivas, configurando a vulnerabilidade frente aos riscos impostos pela realidade cultural, social e econômica, que geram, entre outras condições, conflitos, banalização da violência, desigualdade social, econômica e cultural, condutas ilícitas e cultura de consumo (Antoni & Koller, 2002; Guimarães, 2006; Koller, 2002; Lordelo, Bastos & Alcântara, 2002; M. L. da Rocha, 2002; J. O. Silva, 2009).

Estes novos contextos e interações sociais contribuem para a perda de referenciais de valores grupais e de preocupação com o outro, e configuram uma realidade cultural, social e econômica que permeia a vida dos adolescentes, que devem aprimorar suas habilidades interacionais, de autopercepção e de percepção do outro e que, ao experimentar a liberdade de escolha, tornam-se vulneráveis aos riscos impostos por esta sociedade na qual se desenvolvem em meio à miséria material, afetiva e educacional, convivendo com o desrespeito à cidadania. Fatores encontrados na vida do adolescente que, vítima, testemunha ou agente neste contexto, fica exposto à violência física e psicológica e a reproduz em suas relações, podendo incorrer em atos infracionais (Ranña, 2005; M. F. Santos, 2000; Trombeta & Guzzo, 2002).

Adolescentes são considerados, por alguns estudiosos, como um segmento da população de elevada vulnerabilidade, devido à estrutura social encontrada em países como o Brasil. Alguns aspectos associados a essa vulnerabilidade são as dificuldades de informações adequadas; a necessidade de explorar, buscar o novo; experimentar riscos e transgredir; a dificuldade de escolhas e a indefinição de identidades, com conflito entre a razão e o sentimento; a susceptibilidade a pressões grupais com a necessidade de afirmação; a desagregação familiar; o acesso a drogas e a elaboração fantasiosa quanto à sexualidade (Ayres, 2006; Lordelo, Bastos & Alcântara, 2002; Melo et al., 2007).

Algumas pesquisas têm demonstrado que a adolescência é uma fase em que os sujeitos são mais vulneráveis aos efeitos da violência (Arpini, 2003; Lordelo, Bastos & Alcântara, 2002; A. S. Padovani, 2006; Ranña, 2005; J. O. Silva, 2009). Observa-se que as crianças e os adolescentes do Brasil representam a parcela mais exposta às violações de direitos pela família, pelo Estado e pela sociedade – exatamente ao contrário do que define a nossa Constituição Federal (Brasil, 1988) e as leis complementares, como o ECA (Brasil, 1990/2000). Os maus-tratos, a violência e a exploração sexual, a exploração do trabalho

infantil, a fome, o extermínio, a tortura e as prisões arbitrárias, infelizmente ainda compõem o cenário por onde desfilam nossas crianças e adolescentes (Volpi, 2002).

No Brasil, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF] (2011), 38% dos adolescentes se encontram em situação de pobreza, superando 29% da média da população brasileira. A pobreza que não é definida somente pela renda, mas inclui acesso à educação, à infraestrutura, à habitação, bem como acesso à saúde e ao emprego, além das desigualdades em relação a classes sociais, gênero e etnia, o que se apresenta como desafio para o adolescente que busca participar da sociedade (Alcântara, 2007). Assim, em uma sociedade desigual, a pobreza, a miséria e com elas a violência social, acabam alcançando crianças e adolescentes que passam a não ter seus direitos assegurados e encontram na rua um espaço de construção e de sobrevivência (Rosa, 2003).

Neste contexto, a mortalidade também é um fator preocupante, já que o número de mortes por homicídios entre os adolescentes é muito maior que da população não adolescente. Segundo Waiselfisz (2011), no Mapa da Violência, a morte por causas externas entre a população não adolescente – 0 a 14 e 25 anos ou mais – é de 9,9%, sendo os homicídios a causa em 1,8% destas faixas etárias. Já entre a população adolescente – 15 a 24 anos – as causas externas são responsáveis por 73,6% das mortes e os homicídios marcam 39,7% destas mortes.

Conforme refere o Mapa da Violência 2012 (Waiselfisz, 2012), “o contínuo incremento da violência cotidiana configura-se como aspecto representativo e problemático da atual organização de nossa vida social, adquirindo formas específicas de manifestação nas diversas esferas da vida cotidiana” (p.7). Este documento traz dados alarmantes sobre o crescimento das mortes por causas externas em 2012, na faixa etária de 1 a 19 anos, que foi de 53,2%, sendo que os homicídios de crianças e adolescentes respondem por 22,5% do total de óbitos.

Entre os adolescentes de 12 a 19 anos, a taxa é de 249,4 mortes a cada 100 mil adolescentes, permitindo visualizar o crescimento da violência letal que atinge esta faixa etária em detrimento de outras, que aponta “os problemas ainda vigentes e sem solução no campo de nossa adolescência, marcada pelo seu ingresso precoce nas contradições de nossa modernidade” (Waiselfisz, 2012, p.48). De acordo com Silva e Rossetti-Ferreira (2002), “a violência e a criminalidade permeiam as relações dos sujeitos, escondendo as causas de caráter político, étnico, econômico e cultural, assumindo e lhes sendo atribuída, nos diferentes grupos, a dimensão micro do ato individualizado” (p.573).

Portanto, não se pode simplesmente associar a adolescência à violência, como o querem fazer acreditar algumas esferas da sociedade, como a mídia, as instituições ligadas à segurança e até mesmo alguns especialistas no tema. Faz-se necessário desconstruir a associação entre violência e juventude, pois esta associação refere um conjunto de falsas afirmações. Ao se manter esta relação de causa-efeito colabora-se em nutrir o estereótipo que envolve a adolescência, afastando-se do “entendimento dos processos que estruturam a ordem social contraditória e desequilibrada e intensificam o mal-estar nas relações humanas” (Malvasi & Trassi, 2010, p.16).

O fenômeno da violência, em seus mais diferentes modos, tem sido cada vez mais estudado. Esse fenômeno alcança direta e/ou indiretamente toda a sociedade e interfere na forma dessa sociedade em lidar com a realidade frente à sensação de medo e insegurança. A violência é caracterizada como um fenômeno multicausado e multifacetado, que apresenta configurações próprias de acordo com o contexto, a cultura e o momento histórico em que é produzido (Guimarães, 2006; Ristum, 2001, 2005; J. O. Silva, 2009), a “análise do comportamento violento ou anti-social deve, portanto, incluir a rede de significações dentro da qual é produzido e reconhecido como tal...e é necessário, ter em mente que todo ato humano, dentro da sociedade, é culturalmente interpretado” (Lordelo, Bastos & Alcântara, 2002, p.33). Para Michaud (1989),

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (p.10-11).

Sendo assim, o contraste entre a riqueza ostentada e a pobreza, no Brasil, suscita ressentimento e o “menor infrator” encontra no poder da arma de fogo, dos crimes cometidos contra a sociedade, no uso da violência, uma forma de ser aceito socialmente, de ter acesso ao dinheiro e de conseguir prestígio, fatores tão importantes na sociedade atual, pautada por modismos e valores consumistas (Espinheira, 2001; Paulilo & Bello, 2002).

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, estas nem sempre se inserem no universo das normas sociais vigentes.

Existe, assim sendo, uma tensão permanente entre as expectativas da sociedade e as expectativas de cada indivíduo em relação ao desempenho de papéis que lhe são impostos, e que muitas vezes o comportamento desviante é adotado exatamente para se atingir os

objetivos sociais desejáveis, inclusive os relacionados ao sistema econômico pautado no consumo exacerbado (Espinheira, 2001; Lima, 2010, Volpi, 2001). Conforme menciona Cruz Neto, Moreira e Sucena (2001),

Vivemos em uma sociedade permeada por contradições socioeconômicas-políticas que delineiam...um movimento crítico e tenso, de grave potencialização de conflitos...deparamo-nos com um mundo globalizado e hegemônico, capaz de desenvolver processos socializadores distintos e determinados, que propiciam, ao mesmo tempo, a satisfação de alguns...e a frustração de muitos, excluídos até mesmo do acesso a seus direitos vitais (p.23).

Existem crianças que são preparadas para a sociedade através de escolas, cursos de língua, artes, prática de esportes e atividades de lazer, outras, no entanto, em bem maior número, têm desde cedo que se dedicar ao trabalho, comprometidos inclusive com o orçamento doméstico. As crianças pertencentes ao segundo grupo estão bem mais expostas a diversidades de condições sociais, pautadas na desigualdade, que marcam como essa fase é vivida (Espinheira, 2001).

O adolescente, ao entrar em contato com novos contextos e interações sociais, precisa desenvolver e aprimorar suas habilidades, que levam às mudanças na auto percepção e na percepção do outro, criando oportunidade para novas interações. Ao experimentar uma menor liberdade de escolha diante da falta de possibilidades, como de inserção no mercado de trabalho ou no desenvolvimento educacional, alguns adolescentes ficam mais sujeitos a riscos, entre eles, o envolvimento em atos infracionais. Segundo Arendt (1970),

a violência é um recurso enormemente tentador quando se enfrenta acontecimentos ou condições ultrajantes, em razão de sua proximidade e rapidez...tanto na vida pública como privada há situações onde a própria rapidez de uma ação violenta seja talvez o único remédio adequado...em certas circunstâncias a violência...é a única maneira de se equilibrar a balança da justiça de maneira certa (p. 85-86, tradução livre da autora).

Contudo, as ações em nome da justiça, o fazer a lei com suas próprias mãos e utilizar da violência como forma de solucionar conflitos e superar obstáculos vão de encontro às regras e às normas criadas pelas sociedades civilizadas com vistas a um bem-estar comum. Tais ações, utilizadas por alguns adolescentes como forma de se colocar no mundo ou como resultado de uma realidade violenta, podem tornar-se fatores de exclusão que distanciam estes sujeitos de suas vidas comunitárias (Arendt, 1970).

A vulnerabilidade que permeia a vida dos adolescentes não é regida por relações de causa-efeito, mas vincula-se a “mediações, ponderações e interpolações éticas, culturais, filosóficas, políticas e materiais”, constituindo-se em um indicador de privações que a sociedade impõe a determinados cidadãos (Cruz Neto et al., 2001, p.48). As dificuldades

impostas pela realidade podem levar o adolescente a transgredir não apenas para conquistar espaços, para fazer parte de um grupo e ser aceito, mas também para lidar com uma realidade de privações e de violência na qual está inserido. Contudo, estes atos implicam em intervenções de outras instâncias da sociedade, como a Justiça, já que esses conflitos podem vir acompanhados de atos de violência mais graves, como os contra a vida.

Segundo o Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei de 2009 (SEDH, 2010), no período de 20/12/2009 a 22/02/2010, 11.901 adolescentes do sexo masculino cumpriam Internação no Brasil; na Bahia, este número era de 188. Este mesmo Levantamento (SEDH, 2011), realizado em Dezembro de 2010, demonstra um crescimento, no Brasil, de 1,18% em relação ao ano anterior, perfazendo 12.041 adolescentes internados. Entretanto houve um crescimento considerável entre os adolescentes em privação de liberdade no Estado da Bahia, que perfaziam, em 2010, 278 adolescentes, denotando um crescimento de 47,87% em relação a 2009.

Fatores como o aumento do consumo e, portanto, do tráfico de drogas, além do crescimento financeiro e populacional das grandes cidades do Estado, aumentando a desigualdade já existente, podem ter contribuído para o maior envolvimento em atos infracionais. Porém, não se pode deixar de levantar a hipótese do crescente cultura prisional que abarca algumas cidades do interior do Estado, que a cada dia encaminham mais adolescentes a cumprir medida de internação em detrimento de medidas em meio aberto. No entanto, se faz necessário uma análise mais profunda dos dados para que conclusões possam ser inferidas.

Contudo, ao pensar-se na proporção de adolescentes em privação de liberdade (12.041) em relação ao número de adolescentes total na população (21 milhões), pode-se verificar que não ultrapassa 0,6%. Mesmo considerando-se os 17.703 adolescentes autores de ato infracional no Brasil, envolvendo as medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade (internação, internação provisória e semi-liberdade), este percentual não chega a 0,9% da população geral de adolescentes.

Entretanto, no Brasil, dados relativos aos adolescentes autores de ato infracional ainda são muito incipientes, dificultando conclusões acerca do tema, como por exemplo, dados sobre adolescentes que cometem ato infracional e não cumprem medidas socioeducativas, pois recebem remissão ou apenas advertência, ou que sequer chegam aos Juizados da Infância e Juventude. Outro número praticamente inexistente no país refere-se ao índice de reincidência, que demonstra o número de adolescentes que, após cumprir medidas socioeducativas,

reincidem no cometimento de atos infracionais, fato que dificulta, ainda mais, analisar a eficácia das medidas na vida dos adolescentes que dela fazem parte.

O ato infracional é compreendido como a conduta descrita como crime ou contravenção penal, conforme art.103 do ECA (Brasil, 1990/2000), ato pelo qual o adolescente é julgado e responde cumprindo uma medida socioeducativa. Segundo Bocco e Lazzarotto (2004), a palavra Infração vem do latim *infractio*, que significa ação de quebrar, de inovar e reinventar a si mesmo, “quebrar com o estabelecido ... numa autoria que procura construir territórios que de outra forma são impedidos. Infração passou a ser (infr)ação, com especial ênfase no movimento que o termo implica” (p.45).

Para alguns indivíduos, o engajamento na prática da violência vai além do ato infracional, é marcado por uma trajetória concreta permeada por fatores relacionados com seu ambiente familiar, social e cultural que determinam esta relação. A intervenção, dada pela internação, surge para modificar a situação de envolvimento com a prática de delitos. Esses delitos, contudo, devem ser considerados a partir dos diversos processos que envolvem a continuidade e o rompimento na prática criminal ao longo da trajetória de vida (Silva & Rossetti-Ferreira, 2002; A. P. S. da Silva, 2003; J. O. Silva, 2009).

Alguns estudos apontam o tema “delinquência juvenil” com base em três níveis dos quais o ato infracional pode ser subproduto: 1) estrutural, que concebe os fatores sociais como responsáveis pelo engajamento em atividades ilegais; 2) relaciona o problema à vinculação do adolescente às instituições como família, escola e religião; 3) privilegia os mecanismos internos do indivíduo como determinantes, sejam eles aspectos biológicos herdados ou características da personalidade (Assis, 1999; Mira Y Lopes, 1932/1980; Volpi, 2001, 2002).

Segundo a teoria histórico-cultural de Vigotski, que permeou a realização desta pesquisa, deve-se considerar que os três níveis não podem ser isolados e fazem parte de uma realidade sócio-histórica-cultural, que os faz interagir entre si, em um movimento contínuo de construção desta realidade e dos fenômenos que nela ocorrem. Vigotski (1978/2003) refere que mudanças são produzidas tanto no comportamento quanto na consciência humana em virtude de mudanças históricas na sociedade e na vida material, em um movimento dialético em que todos os níveis sofrem influências entre si. Para o autor,

o comportamento humano não é somente o produto da evolução biológica, graças a qual se formou o tipo humano com todas as suas funções psico-fisiológicas a ele inerentes, mas também o produto do desenvolvimento histórico ou cultural...O desenvolvimento histórico do comportamento torna-se parte orgânica do desenvolvimento social humano, essencialmente sujeita a todas as leis que

determinam o curso do desenvolvimento histórico da humanidade como um todo (Vigotski, 1931/2006, p.38, tradução livre da autora).

O ato violento deve ser estudado, também, como uma resposta do sujeito ao contexto social no qual está inserido, “a sociedade que violentou o jovem passa a ser violentada por ele, constituindo-se um círculo vicioso” (Cassorla, 1998, p.17). E, de acordo com Baierl e Almendra (2002, citado por Campos & Francischini, 2005), “como fórmula de...eliminação da criminalidade...está, entre outras coisas, a educação das gentes, a superação das desigualdades sociais, a satisfação mínima das necessidades econômicas, as pulverizações de preconceitos, de idiosincrasias, de vaidades, de ambições” (p.269).

Assim, o significado histórico construído acerca do adolescente autor de ato infracional, e das motivações que o levam ao ato infracional, determina as ações voltadas a este sujeitos, ações que são pessoais, políticas, sociais, profissionais (Ozella, 2003). Torna-se necessária uma revisão na forma de olhar e atuar junto a essa população, na medida em que o adolescente se apropria dos significados a ele impetrados, pois esses significados passam a mediar suas relações e sua constituição, o que pautará suas ações em relação ao mundo, num movimento de (re)produção ou (trans)formação da realidade e da sua relação com esta realidade.

A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que as inúmeras possibilidades de vivenciar a realidade podem ser dadas e estas serão diferentes a partir de concepções naturalizantes ou históricas, que orientam a compreensão da realidade e as ações direcionadas a esta realidade (Gonçalves, 2003). Para a teoria vigotskiana, todo fenômeno é histórico e esta história é caracterizada por mudanças que se dão tanto qualitativa como quantitativamente e, portanto não podem ser naturalizadas, mas são construídas ao longo do tempo e influenciadas pela cultura na qual se inserem e que vão nortear a forma de lidar com esta realidade e agir sobre ela (Bock et al., 2011; Vigotski, 1978/2003).

No caso dos adolescentes autores de ato infracional, os significados construídos ao longo da história, e de suas próprias histórias individuais, tem implicações diretas sobre a forma que estes adolescentes significam sua realidade. Portanto, o envolvimento com a criminalidade deve ser “entendido e analisado como produto de construção social e histórica, constituído a partir das relações humanas entre si e da atuação do homem sobre sua realidade” (Andriani, 2003, p.228).

O adolescente infrator sai do lugar que a sociedade lhe atribui em busca de seu espaço e nessa busca “O ato delinquente seria uma tentativa, dentre outras, de inventar outras regras...poderia ser concebido como...um apelo à sociedade” (Bocco & Lazzarotto, 2004,

p.45). Esse adolescente, segundo os autores, não é diferente de outro que não comete uma infração, estando apenas mais suscetível aos impasses da relação social que o acolhe. O ato infracional seria, então, uma resposta do sujeito, um modo de se apresentar, evidenciando comportamentos produzidos pelo, e no, contexto social no qual está inserido, que espelha a realidade social, se mostrando como o produto desta.

Pautando-se na abordagem histórico-cultural, acredita-se que todo fenômeno é construído na relação entre o individual e o social. Deste modo, por tratar-se de um fenômeno psicossocial, não podemos considerar fatores sociais em detrimento dos individuais, tampouco desconsiderar sua ambiguidade e positividade ou suas expressões dadas através do ato infracional. Devemos considerar o vazio de cidadania imposto pela sociedade enquanto pano de fundo para suas “escolhas”. Entretanto, “uma verdadeira escolha é realizada quando se tem várias opções, liberdade de ação e consciência do ato e de suas consequências, o que sabemos ser questionável quando se trata das condições de vida a que adolescentes” (L. C. Teixeira, 2003, p.114) estão expostos.

A situação atual do número de atos infracionais “têm raízes no processo de exclusão e de desigualdades estruturais que está, cada vez mais e com maior nitidez, apontando os que não têm direito ao banquete da globalização das riquezas e da cultura” (Cruz Neto et al., 2001, p.17). Nesse aspecto, transgredir poderia ser uma forma de tornar-se singular, diferente, rompendo com o que está posto, e o adolescente infrator impõem-se frente a este paradoxo da infração enquanto ato em desacordo com a lei, e a criação de si mesmo, talvez única possibilidade de alteridade, enquanto espaço de conquista social que não seria possível de outra maneira que não pelo ato infracional (Bocco & Lazzarotto, 2004; Brito, 2000; Calil, 2003).

Na origem das condições que encaminham numerosos adolescentes para a socialização e para a delinquência, é possível encontrar um sentimento de abandono, de (des)vinculação, de (des)encontro, de solidão, de isolamento, de (in)comunicabilidade, em que a adesão à transgressão se apoia na crença de que os riscos a ela inerentes são, em parte, compensados por ganhos sociais, que permitem usufruir bens de consumo e prestígio. Cada adolescente em dificuldade, à sua maneira, tenta dissimular, compensar, protestar e viver, mesmo que de forma breve, mas intensa, a realização de seus desejos (Costa, 1997). Contudo,

os adolescentes ao se envolverem com a violência, quer na condição de vítimas, ou na de perpetradores, terminam por sofrer alguma forma de exclusão. Quando vitimados, ocorre a exclusão da própria vida ou do estado completo de bem-estar físico, mental e social. Quando agressor, o adolescente é excluído da possibilidade de viver em

exercício da cidadania, por meio da qual pode reconhecer-se e ser reconhecido como sujeito de direitos e deveres (Milani, 1999, p.1).

O ato infracional cometido por adolescentes tem, portanto, uma conotação sociológica, em que não apenas as “dimensões como a da saúde física e emocional, conflitos inerentes à condição de pessoa em desenvolvimento e aspectos estruturais da personalidade precisam ser considerados” (Volpi, 2002, p.16), mas a construção que cerca o ato, o significado deste na história de vida deste sujeito, bem como as (des)continuidades norteadoras do seu envolvimento infracional, devem ser levados em conta ao se buscar conhecer as motivações que o levaram a infracionar.

Conhecer a realidade na qual se inserem esses adolescentes, para os quais uma das formas encontradas de se relacionar com o mundo é através da prática de delitos, é fundamental para mudar o olhar e o agir junto a eles. Perceber o cometimento do ato infracional como um ato social, envolto a inúmeros fatores, dando voz a este grupo social, é ponto de partida para buscar compreender “o modo como os adolescentes significam suas práticas de vida e se subjetivam a partir dos contextos de família, da justiça e da medida socioeducativa de internação, após o cometimento do ato infracional” (Castro & Guareschi, 2008, p.201).

2.3. A lei em transformação

Segundo a teoria histórico-cultural qualquer fenômeno social é construído historicamente e está relacionado com a cultura na qual se insere (Vigotski, 1978/2003). Com a legislação, e a forma de lidar com a criminalidade, não é diferente.

Durante toda a humanidade, diversas foram as maneiras de “tratar” os indivíduos que infringiam a lei, mas, antes de tudo, a própria lei passa por uma construção que a modifica constantemente, o que pode ser notado ao se verificar que algumas transgressões deixam de ser consideradas como tal ao longo do tempo, enquanto outras, antes não consideradas crimes, passam a ser vistas como violações à legislação vigente. Conforme aponta Foucault (1975/1987),

a definição das infrações, sua hierarquia de gravidade, as margens de indulgência, o que era tolerado de fato e o que era permitido de direito — tudo isto modificou-se amplamente. Muitos crimes perderam tal conotação, uma vez que estavam

objetivamente ligados a um exercício de autoridade religiosa ou a um tipo de vida econômica; a blasfêmia deixou de se constituir em crime (p.21).

Um exemplo destas transformações pode ser vista no próprio ECA (Brasil, 1990/2000), que considera crime o relacionamento entre um adulto, maior de 18 anos, e uma adolescente, com idade inferior a 18 anos, não sendo permitido a nenhum adulto relacionar-se sexualmente com crianças e adolescentes, de qualquer idade, sob pena de multa e prisão. Em outros momentos da história este mesmo relacionamento foi considerado natural e, até mesmo incentivado pelas famílias, que entregavam suas filhas para serem desposadas quando tinham por volta de 12 anos, o que as retirava da condição de crianças, tornando-as adultas (Ariès, 1973/1981).

Em seu livro *Vigiar e Punir*, Foucault (1975/1987) traça um panorama das mudanças relacionadas ao olhar sobre a criminalidade e, principalmente, sobre o criminoso. Refere que o enfoque da lei e, portanto, das penas, até o século XIX se voltava para o crime, e o julgamento se dava de acordo com a gravidade do ato cometido, o que direcionava a pena a ser imposta. Contudo, a partir deste período, o júri passa a se voltar para o sujeito da pena, que é punido, a partir de então, não mais pelo ato cometido, mas segundo o sujeito que o cometeu.

Entre o fim do século XVIII e início do século XIX, ocorre a transformação de dois processos, mas não pela mesma razão e ao mesmo tempo. Por um lado se dá a “supressão do espetáculo punitivo”; as cerimônias punitivas vão sendo extintas dando lugar a novos procedimentos, tornando a punição a parte mais velada do processo penal, para não mais expor o lado negativo das penas imputadas e que, muitas vezes, se igualava ao próprio ato cometido, “fazendo o carrasco se parecer com criminoso, os juízes aos assassinos, invertendo no último momento os papéis, fazendo do supliciado um objeto de piedade e de admiração” (Foucault, 1975/1987, p.13). O que fará com que o homem se desvie do crime não é mais o espetáculo visível, mas a certeza de ser punido; certeza que ultrapassa a percepção para se tornar consciência abstrata de algo possível. A punição é retirada das mãos dos julgadores e colocada sob os ombros dos que irão executar a pena, surgindo, então, a divisão existente até os dias atuais, que separa o sistema judiciário e o sistema responsável pela execução das penas, ao qual estão ligadas todas as instituições prisionais. Conforme o autor,

o escândalo e a luz serão partilhados de outra forma; é a própria condenação que marcará o delinqüente com sinal negativo e unívoco: publicidade, portanto, dos debates e da sentença; quanto à execução, ela é como uma vergonha suplementar que a justiça tem vergonha de impor ao condenado; ela guarda distância, tendendo sempre a confiá-la a outros e sob a marca do sigilo (Foucault, 1975/1987, p.13).

Outro processo que sofre mudanças é o que envolve a punição propriamente dita, que até então era dirigida ao corpo do sujeito. A partir do início do século XIX, busca-se atingir algo que não é mais o corpo propriamente dito. Segundo Foucault (1975/1987), a prisão, parte tão importante nos sistemas penais modernos, busca atingir diretamente o corpo; no entanto, o corpo surge como um instrumento ou como intermediário, sendo que a “intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem” (p.15).

Por seu caráter social, já que o crime fere o pacto social e perturba a sociedade, os criminosos, antes violentados, passam a ser “isolados” da sociedade, como forma de melhorar seu comportamento e de evitar a ocorrência de novos crimes. Esta visão de que o criminoso é causador do dano social foi durante séculos a mola propulsora da exclusão e do encarceramento de adolescentes e adultos em prisões, em condições subumanas de tratamento. Além de objetivarem o controle e a mudança moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos internados, este modelo se constitui enquanto

forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição prisão...ao fazer da detenção a pena por excelência, ela introduz processos de dominação característicos de um tipo particular de poder (Foucault, 1975/1987, p.195).

As prisões surgem, neste contexto, enquanto sistema de “coação e de privação, de obrigações e de interdições” (Foucault, 1975/1987, p.15). Nestes espaços, a dor física imposta aos corpos não é mais elemento da pena, os castigos passam a ser a privação dos direitos, e a manipulação dos corpos se dará à distância, de acordo com regras e visando um objetivo mais “elevado”, que passa a contar com técnicos que substituem o carrasco. São guardas, médicos, psicólogos, educadores que, com sua “simples presença ao lado do condenado,...cantam à justiça o louvor de que ela precisa”, garantindo que “o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva” (Foucault, 1975/1987, p.15).

Contudo, estas instituições não pertenciam ao projeto inicial de reforma penal do século XVIII, mas surgem no início do século XIX, sem justificativa teórica; assim como a própria legislação penal, que acaba por desviar-se de sua utilidade social, pois não mais irá “visar ao que é socialmente útil, mas, pelo contrário, procurará ajustar-se ao indivíduo” (Foucault, 1975/1987, p.84), o que pode ser confirmado ao fato de que a lei, chamada Código, pode ser modificada, pelos julgadores, em função do indivíduo em julgamento,

abandonando-se o princípio de lei universal que representa os interesses sociais, princípio “consideravelmente falseado pela utilização das circunstâncias atenuantes que vão assumindo importância cada vez maior” (Foucault, 1996/2002, p.84) nos julgamentos.

A própria penalidade, penas imputadas aos criminosos, desenvolvida no século XIX, busca menos definir, de forma abstrata e geral, o que é nocivo à sociedade, visando apenas afastar certos indivíduos que a ela são nocivos ou impedindo-os de recomeçar a vida. A penalidade busca menos a defesa da sociedade e se volta ao “controle e a reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos” (Foucault, 1996/2002, p.85) que não se enquadram às normas estabelecidas e, portanto, se tornam um risco ao convívio social.

Conforme salienta Foucault (1996/2002), as “práticas sociais”, onde se encaixam os saberes das ciências humanas, incluindo-se o Direito e a Psicologia, fazem surgir novas formas de subjetividade, sendo as práticas judiciárias as mais importantes. Diz o autor que “as práticas judiciárias...parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade que merecem ser estudadas” (p.11). O crime passa a ser considerado não apenas como ação do sujeito, mas como ação deste em seu contexto social, em sua realidade cultural, passível de medidas que visem mudanças no agir e, inclusive, no pensar deste sujeito frente ao ato cometido.

Mesmo diante destas transformações na área jurídica, o poder sobre o corpo não deixou de existir totalmente, mas a pena não mais se centralizava no suplício ou na dor física, como técnica de sofrimento, mas na perda de um bem ou de um direito. Contudo, trabalhos forçados ou prisão sempre funcionaram junto a ações punitivas referentes ao corpo, como a redução alimentar, a privação sexual, a expiação física, a masmorra (Foucault, 1996/2002), aspectos encontrados até hoje nas instituições prisionais do país e do mundo.

Entretanto, a crítica ao sistema prisional na primeira metade do século XIX, e que se estende até os dias atuais, refere-se exatamente à supressão do sofrimento físico, visto, para muitos, como a única forma de punição possível e eficaz. Para estes críticos, a “prisão não é bastante punitiva: em suma, os detentos têm menos fome, menos frio e privações que muitos pobres ou operários” (Foucault, 1996/2002, p.19); discurso mantido atualmente por especialistas da área, pela mídia de massa, e que tem como base o discurso de “afrouxamento da severidade penal no decorrer dos últimos séculos”. Este arrefecimento da punição tem sido visto como um “fenômeno quantitativo: menos sofrimento, mais suavidade, mais respeito e humanidade” (Foucault, 1996/2002, p.20), fatores que, para os que criticam o novo sistema,

não estão sendo capazes de diminuir a criminalidade, mas são, ao contrário, percebidos como responsáveis por seu aumento.

No entanto, não se percebe a mudança real pela qual passou a punição. A atual forma de penalizar os sujeitos esconde um deslocamento do objeto da ação punitiva, que, segundo os teóricos surgidos no século 1780, e que ainda se fazem presentes até hoje, não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, mas à alma. O castigo passa a atuar sobre o coração, sobre o intelecto, sobre a vontade. O corpo e o sangue foram substituídos, dando lugar a um novo personagem, personagem que “entra em cena, mascarado. Terminada uma tragédia, começa a comédia, com sombrias silhuetas, vozes sem rosto, entidades impalpáveis. O aparato da justiça punitiva tem que ater-se, agora, a esta nova realidade, realidade incorpórea” (Foucault, 1996/2002, p.20).

O objeto do crime, a que se refere à prática penal, se modificou. De acordo com Foucault (1996/2002), “a qualidade, a natureza, a substância, de algum modo, de que se constitui o elemento punível” (p.21) também sofreu transformações que lançam um novo olhar sobre o crime e seu algoz. E a estabilidade da lei obriga a substituições sutis e rápidas ao julgar os atos criminosos, pois estes são definidos pelo Código vigente. Entretanto, ao julgarem-se os atos

julga-se também as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos de meio ambiente ou de hereditariedade. Punem-se as agressões, mas, por meio delas, as agressividades, as violações e, ao mesmo tempo, as perversões, os assassinatos que são, também, impulsos e desejos. Dir-se-ia que não são eles que são julgados; se são invocados, é para explicar os fatos a serem julgados e determinar até que ponto a vontade do réu estava envolvida no crime (Foucault, 1996/2002, p.21).

O autor ressalta que “são as sombras que se escondem por trás dos elementos da causa, que são, na realidade, julgadas e punidas” (Foucault, 1996/2002, p.21) e que este modelo de julgamento possibilita introduzirem-se os elementos circunstanciais, que são, até hoje, considerados atenuantes e que se referem menos ao ato em si e mais ao sujeito do ato, como o “conhecimento do criminoso, a apreciação que dele se faz, o que se pode saber sobre suas relações entre ele, seu passado e o crime, e o que se pode esperar dele no futuro” (Foucault, 1996/2002, p.21), fatores que são passíveis de julgamentos errôneos e que permitem certa subjetividade no ato de julgar, diferenciando, inclusive, como ocorre nos tribunais do país, a classe social a que estes sujeitos do crime pertencem e que irão influenciar a penalidade que lhe serão imputadas.

2.4. Crianças e adolescentes perante a lei

Ao longo da história, também existiram inúmeros modelos jurídicos para lidar com crianças e adolescentes no país. No início do século XX, a forma jurídica de lidar com esses sujeitos foi representada pelo Código de Menores - Mello Mattos, criado em 1927, e pelo Código de Menores - Alyrio Cavallieri, de 1979, que se baseavam na situação irregular. Mello Mattos foi, na época, designado pelo Presidente Washington Luís, a criar uma legislação específica aos menores e em 12 de outubro de 1927, por meio do decreto No. 17.973, ocorre a implementação do primeiro ordenamento jurídico de atenção à criança e ao adolescente: o Código de Menores de 1927 ou o Código Mello Mattos (Bittencourt, 2005; Carrera, 2005; Lima, 2010).

Entre 1927 e o ano de 1979, quando surgiu o código de Cavallieri, fatos importantes ocorreram, como a ampliação dos aspectos de proteção da infância e a obrigação de garantir assistência nos casos de carência do menor, que ficou a cargo do Estado com a promulgação da Constituição de 1937. Um fator que caracteriza essa assistência foi o surgimento do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) em 1942. Esse poderia se assemelhar a um sistema penitenciário voltado para o menor, no qual os infratores penais tinham como destino os reformatórios e as casas de correção e os menores carentes eram enviados a patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos. O SAM, que surgiu numa tentativa de solução para as dificuldades do lidar com essas crianças e adolescentes, não teve o seu objetivo cumprido, passando a ser conhecida como “sucursal do inferno” e “universidade do crime” (Bittencourt, 2005; Carrera, 2005).

Em 1964, surgiu a Política Nacional de Bem Estar do Menor - PNBEM (Brasil, 1964), e, sob a ótica dessa nova política assistencialista, foi criada a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor - FUNABEM, que se subdividia estadualmente na Fundação Estadual do Bem Estar do Menor - FEBEM. Apesar de terem como objetivo acabar com o caráter correcional-repressivo marcado pelo SAM, a FUNABEM e a FEBEM herdaram do antigo sistema a estrutura física, os equipamentos e também o corpo de funcionários. Houve, assim, uma modificação apenas na nomenclatura do programa, mas não foram apresentadas mudanças na forma de pensar e atuar, e o atendimento ao “menor” continuou com a carga repressiva e punitiva do modelo anterior (Bittencourt, 2005; Carrera, 2005; J. O. Silva, 2009; J. D. Teixeira, 2009).

A FEBEM foi criada em 1973, com o “objetivo e função de implementar e executar, no Estado de São Paulo, programas de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social e ao adolescente autor de ato infracional” (Carvalho, 2009, p.84). Segundo Takamori (2006), a instituição nasce com a finalidade de “reintegrar o menor ao convívio social, dando-lhe, no período em que estivesse internado, todo o amparo necessário para a sua formação educacional e profissional” (p.72). Entretanto, este fim se tornou distante na prática que pautava o atendimento nestes estabelecimentos. De acordo com J. O. Silva (2009), as mudanças nesta fase se deram apenas na nomenclatura das instituições e de seus projetos, contudo, o atendimento pautado na violência e na humilhação se manteve, bem como a inexistência do cunho pedagógico, revelando-se incapaz de proporcionar à criança e ao adolescente, autores de ato infracional, uma assistência que ultrapassasse o modelo correccional-repressivo.

As práticas corretivas e disciplinares da FEBEM-SP apontavam para o fracasso do atendimento e para a produção, de um adolescente, pautada em diversas formas de poder e crueldade, revelando um Estado “que guarda resquícios das práticas repressivas de períodos totalitários” (Trassi, 2003, p.6), tornando-se um Estado transgressor de suas próprias leis.

O poder é uma relação de forças que está no âmbito das relações sociais, interpessoais e se manifesta nestas relações. Portanto o poder, por ser uma relação de força, não pertence a nenhum dos polos desta relação, e pode ser edificante ou destruidor. Este poder “emana de todas as relações humanas e não somente das relações que o Estado ou qualquer instituição mantém com o indivíduo....O poder está na relação entre estes” (Lima, 2010, p.10).

Esta relação de poder, portanto, pode implantar um regime de terror, em que são eliminadas normas e leis que regem a vida social, criando um espaço em que a relação entre algoz e vítima é pautada na arbitrariedade e na justificativa, apoiada socialmente, de que o vitimado, no caso o adolescente, é perigoso e, portanto, inimigo, corroborando a necessidade de agir com rigor.

As autoridades costumam declarar a periculosidade dos adolescentes que estão sob sua responsabilidade, declarações fomentadas pela mídia com as notícias de casos sensacionalistas ou fotos de adolescentes algemados, o que permite a naturalização da ideia de punição, punição que pode ser cruel já que não importa o que ira acontecer com este adolescente no segredo do cárcere. As práticas violentas, dentro das instituições se tornaram, assim, cada vez mais violentas, repetindo a violência com eventos espetaculares que permitiam justificar a desumanização destes adolescentes perante a opinião pública. Neste

ciclo de medo e do silêncio, “só as mães ouvem os gritos dos filhos” (Trassi, 2003, p.154-155).

Em um contexto de crescente abandono das crianças e de uma despreocupação da sociedade com tal problemática, essas crianças e adolescentes passaram a ser vistas com um estigma “de menor”. A palavra “menor”, em razão dos códigos menoristas, era utilizada para designar crianças e adolescentes em situação de rua, abandonados, infratores, ou aqueles que estavam no “mundo da rua”. A sociedade passou a usar esta expressão como forma de excluir, de seu mundo, crianças e adolescentes desprotegidos, filhos que não os seus (Bittencourt, 2005).

Desse modo, nas Delegacias de Menores, encontravam-se meninos e meninas que cometeram atos infracionais diversificados e aqueles que se encontravam em “situação irregular”, referindo-se às crianças e aos adolescentes que eram “capturados” andando nas ruas, como bem nos relata Jorge Amado (1937/2000) em “Capitães de Areia”. Crianças e adolescentes que cometeram pequenos furtos, ou que apresentavam comportamentos desviantes, como a “vadiagem” e “atitude suspeita”, eram misturadas, inclusive, com aqueles que cometeram atos infracionais graves (Bittencourt, 2005; Carrera, 2005).

Assim sendo, pouco foi desenvolvido quanto à proteção e à reinserção social, as medidas aplicadas mais se prestavam a desenvolver e aperfeiçoar condutas antissociais, atuando ainda como discriminativas, escondendo da sociedade os “irregulares”, aqueles que não eram aceitos como seus, “preferindo debitar a responsabilidade da conduta anti-social na personalidade de cada indivíduo, como se ele pudesse ser e existir sozinho no mundo” (Xaud, 1999, p.89).

A culpabilização do indivíduo como sendo a origem do problema retira a responsabilidade das relações sociais que envolvem os atos violentos e “esse método de personalização superficial de problemas propicia a emergência do irracional e perigoso porque as dificuldades sociais são projetadas em um ou mais grupos de pessoas” (Trassi, 2003, p.160).

Entretanto, a situação destas crianças e adolescentes passou a incomodar as autoridades, organizações ligadas aos Direitos Humanos, além de suas famílias. A sociedade se viu diante de uma tarefa árdua e junto a um contexto político propício e a insatisfação da sociedade, iniciou-se a luta por uma política social que outrora havia sido impedida de atuar e que, agora, surgia em favor da criança e do adolescente. Alimentada por uma vontade de contrapor-se ao governo, a sociedade civil junto com alguns setores públicos voltaram-se para a realidade ao seu entorno, procurando realizar programas e alternativas vindas da

comunidade, tentando assim realizar um trabalho educativo e social, tendo como sujeito essas crianças e adolescentes que estavam nas ruas (Bittencourt, 2005, Lima, 2010).

Com isso, por volta de 1982/1983, o UNICEF, a FUNABEM e a Secretaria de Ação Social do Ministério de Previdência e Assistência Social implantaram o “Projeto Alternativo de Atendimento a Meninos de Rua”, um espaço de reflexão, discussão de melhorias, compartilhamento de experiências bem sucedidas e novas propostas. Esse projeto tomou uma proporção tão grande que em 1984 aconteceu o I Seminário Latino Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninas e Meninos de Rua (Bittencourt, 2005).

Todo o desenvolvimento do projeto culminou na elaboração das emendas “Criança e Constituinte” e “Criança – Prioridade Nacional”. Seus textos foram aprovados e inseridos no corpo da Constituição Federal de 1988, no artigo 227. Mas esse não foi o fim das mudanças, a sociedade ainda saiu em busca de uma legislação específica que viesse substituir a Política Nacional de Bem Estar do Menor (Brasil, 1964) e o Código de Menores de 1979.

Em um contexto de extrema vulnerabilidade social no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente é promulgado em 1990, através da Lei no. 8.069. Após um movimento da sociedade a fim de reconhecer crianças e adolescentes, em conflito ou não com a lei, enquanto detentores de direitos, considerando-se sua situação de vulnerabilidade social que demanda garantir-lhes proteção integral, atendendo as suas necessidades básicas, como educação, saúde, alimentação, lazer. Conforme relata Bittencourt (2005):

Com a força do universo jurídico, das políticas públicas e principalmente do movimento social da população em geral, além de contar com o apoio da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, da Associação dos Fabricantes de Brinquedos – ABRINQ e da Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP, em 13 de julho de 1990, foi editada a lei n.8069, ou Estatuto da Criança e do Adolescente (p.9).

O Estatuto da Criança e do Adolescente surge em resposta ao clamor da sociedade por uma reforma da política da assistência à criança e ao adolescente. Visando à transformação desses sujeitos em cidadãos, dando a eles os direitos previstos de acesso à educação, à saúde, à alimentação, à habitação, ao transporte, ao lazer, à cultura e, na idade e condições adequadas, ao trabalho (Brasil, 1990/2000). Com a promulgação do estatuto, a expressão “menor” foi substituída por “criança e adolescente”, com o objetivo de abolir com a marginalização embutida na palavra “menor” ao longo da história (Bittencourt, 2005).

E a discussão sobre como lidar com adolescentes “infratores” faz parte desta história, e, com a criação do estatuto, o debate sobre o adolescente em conflito com a lei, antes denominado de “menor infrator”, chegou ao ápice. Essa discussão trouxe consigo a

preocupação sobre como as instituições prisionais atenderiam às reais necessidades desses adolescentes, de forma a tratá-los como tal e de modo a criar um sistema diferente do até então existente, cujo único objetivo era a punição, que vinha sendo a forma utilizada para “ressocializar” e “reintegrar” o adolescente à sociedade, legitimada, até então, pelo Código de Menores (Bittencourt, 2005; Carrera, 2005).

O ECA (Brasil, 1990/2000) constitui-se de duas partes: em sua parte geral aborda questões como a proteção dos interesses da criança e dos adolescentes; os direitos fundamentais, como direito à vida, alimentação, saúde, educação, cultura e lazer; medidas quanto à convivência familiar e social, entre outros. Em sua segunda parte, volta-se às questões relacionadas aos adolescentes autores de ato infracional, seus direitos e deveres e as obrigações das instituições voltadas a atendê-los. Com essa mudança, todas as crianças e todos os adolescentes são agora imbuídos de direitos e deveres e “precisam ser conscientizados de que, se o Sistema, de um lado, garante os seus direitos, de outro, estabelece responsabilidade. É preciso que a criança, desde cedo se conscientize da dignidade de ser responsável” (A.F.do A.Silva, s.n., p. 220). Segundo o artigo 4º do ECA (Brasil, 1990/2000),

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (p.10).

A leitura do Estatuto, bem como tudo a que ele se propõe, pode remeter à ideia de utopia e essa de fato foi, e ainda o é, uma das críticas a esta legislação. Para os críticos, “os princípios – a filosofia da lei - não se coaduna com a realidade de milhões de crianças e jovens brasileiros. Está fora da nossa realidade imediata” (Oliveira, 2000, p.12). Em seu artigo *Dez anos do Estatuto da criança e do adolescente*, Oliveira (2000) vê nessa crítica um motivo pra regozijarmos, um ideal para lutarmos. E ainda cita Darcy Ribeiro, quando este falou que “precisamos de pequenas utopias que nos movam imediatamente rumo a uma sociedade melhor”. Tendo em vista esse ideal, de tornar o Brasil um país melhor, o Estatuto vem resistindo ao longo desses anos e cabe agora vencer as dificuldades institucionais, burocráticas, administrativas e orçamentárias para produzir ações que possam trazer à prática a implantação desses direitos outorgados às crianças e aos adolescentes brasileiros (Oliveira, 2000, p.13).

Rompeu-se com a realidade de violação até então existente, ao adotar a doutrina de proteção integral da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), um tratado

que visava à proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas e surgiu, então, o ECA (Brasil, 1990/2000) com o objetivo de consolidar e reconhecer “a existência de um novo sujeito político e social que...deve ter para si a atenção prioritária de todos, constituindo-se num cidadão, independente de sua raça, situação social ou econômica, religião ou qualquer diferença cultural” (Volpi, 2001, p.34), incluindo-se neste reconhecimento os adolescentes autores de ato infracional.

Em 2006 a FEBEM é substituída pela Fundação CASA, no Estado de São Paulo. Na Bahia, a CAM – Comunidade de Atendimento ao Menor dá lugar à CASE - Comunidade de Atendimento Socioeducativa. Mudanças que buscaram ir além do nome da instituição, mas visavam atender as exigências impostas pelo ECA (Brasil, 1990/2000).

Com a mudança da legislação e com as mudanças que se fizeram necessárias após a implantação do Estatuto, ocorreu uma transformação no modo de ver, pensar e agir em relação a esses adolescentes e o enfoque, até então relacionado ao crime, se volta para o sujeito e para a sua situação de institucionalizado. Essa transformação, porém se pautou mais no âmbito teórico que na prática real dentro das instituições que os abrigavam. Foram mudanças radicais na ideologia, entretanto pouca ação para mudanças concretas no cotidiano das instituições e políticas voltadas ao atendimento a estes adolescentes.

Diante disso, em 2006, após inúmeros encontros entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e os diversos atores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), envolvidos na execução das medidas socioeducativas, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE foi elaborado. O Projeto de Lei no. 1627/2007 “dispõe sobre os sistemas de atendimento socioeducativo, regulamenta a execução das medidas destinadas ao adolescente, em razão de ato infracional, altera dispositivos da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências” (SEDH & CONANDA, 2006, p.1).

Sua elaboração, pautada em um processo democrático e estratégico, visou mobilizar a opinião pública, a mídia e os diversos segmentos sociais para o que deve ser feito no enfrentamento de situações que envolvem adolescentes enquanto autores de ato infracional e enquanto vítimas de violação de direitos no cumprimento das medidas socioeducativas. Buscou-se atender a Doutrina de Proteção Integral proposta pelo Estatuto, modelo “que concede a todos os sujeitos pertencentes aos segmentos etários da infância e adolescência, direitos e deveres iguais independentemente de sua condição social” (Carrera, 2005, p.70).

Em 2008, o governo federal declarou o fim da Era FEBEM, anunciando um novo modelo de atendimento a adolescentes autores de ato infracional, com uma mudança no modelo administrativo e novos modelos pedagógicos e arquitetônicos, sendo um “divisor de água entre a antiga FEBEM e a nova CASA assim como se constitui numa tentativa de cumprir o preconizado pelo SINASE e pelo próprio ECA” (Lima, 2010, p.103).

Segundo dados da Fundação CASA³, o índice de reincidência baixou de 29% na era FEBEM para atuais 13% e as rebeliões de 80 ocorrências em 2003 para apenas uma em 2009. Demonstrando que o atendimento distante da violência, da tortura e do castigo traz benefícios para a instituição, mas, sobretudo, para os adolescentes que nela estão inseridos.

Em janeiro de 2012, foi aprovada a Lei no. 12.594, instituindo o SINASE (Brasil, 2012), lei que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticam ato infracional e altera o ECA (Brasil, 1990/2000), em sua parte destinada a este público. A nova lei, construída com a participação de profissionais de diversos setores do governo, entidades e especialistas que atuam na área socioeducativa e dos adolescentes atendidos pelo sistema, cria um plano individual para o cumprimento das medidas. Essas medidas poderão ocorrer em programa de meio aberto ou em privação de liberdade, mas com requisitos específicos para cada um dos modelos, transferindo ao Poder Executivo o atendimento às medidas socioeducativas, atualmente sob a responsabilidade do Poder Judiciário.

Diante de tema tão complexo e de mobilizações sociais voltadas a punições mais severas, rebaixamento da idade penal, encarceramento como única forma de lidar com este fenômeno, o SINASE (Brasil, 2012) surge com a proposta de constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que levem em conta a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Tem como principal objetivo a priorização do cumprimento de medidas em meio aberto em detrimento das privativas de liberdade, mantendo seu caráter de excepcionalidade e brevidade, buscando “reverter a tendência crescente de internação dos adolescentes bem como confrontar a sua eficácia invertida, uma vez que se tem constatado que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo” (SEDH & CONANDA, 2006, p.14).

O SINASE (SEDH & CONANDA, 2006; Brasil, 2012, Lima, 2010, Zanchin, 2010) se constitui em um guia na implementação das medidas socioeducativas, objetivando uma

³ Recuperado em Novembro de 2012, de <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/a-fundacao>.

ação socioeducativa pautada nos princípios dos direitos humanos, alinhando conceitos, estratégias e operacionalização, estruturados em bases éticas e pedagógicas. O documento consta de nove capítulos, que refere desde o marco situacional com uma breve análise das realidades sobre a adolescência, focando no adolescente em conflito com a lei, e as medidas socioeducativas, no Brasil, enfatizando as privativas de liberdade. Trata ainda do conceito e integração das políticas públicas e dos princípios e marco legal referentes a esta população. Contempla a organização do sistema socioeducativo e dos programas relativos à execução das medidas, desde seus parâmetros arquitetônicos, gestão e financiamento, bem como o monitoramento e a avaliação desta execução. Apresenta um anexo com o detalhamento técnico das normas, definições e etapas da elaboração de projetos arquitetônicos e complementares das Unidades de internação (SEDH & CONANDA, 2006; Brasil, 2012; Lima, 2010).

O que lhe confere importância, na execução das medidas, é que a lei prevê não apenas melhorias nas estruturas físicas e nas formas de gerir a instituição, mas principalmente nas diretrizes pedagógicas que devem embasar as medidas, especialmente as privativas de liberdade, e no atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Salientando, para isso, a equipe mínima necessária para que este acompanhamento possa ocorrer com qualidade, com a implantação do Plano Individual de Atendimento (PIA)⁴ que, segundo diretrizes do SINASE (SEDH & CONANDA, 2006), se constitui:

numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa. A elaboração do PIA se inicia na acolhida do adolescente no programa de atendimento e o requisito básico para sua elaboração é a realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família, nas áreas: a) *Jurídica*: situação processual e providências necessárias; b) *Saúde*: física e mental proposta; c) *Psicológica*: (afetivo-sexual) dificuldades, necessidades, potencialidades, avanços e retrocessos; d) *Social*: relações sociais, familiares e comunitárias, aspectos dificultadores e facilitadores da inclusão social; necessidades, avanços e retrocessos. e) *Pedagógica*: estabelecem-se metas relativas à: escolarização, profissionalização, cultura, lazer e esporte, oficinas e autocuidado (p.51).

⁴ O Plano Individual de Atendimento é um instrumento de registro, previsão e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente, devendo ser construído com a participação efetiva deste, de seus familiares e/ou responsáveis, e profissionais que acompanham o adolescente durante o cumprimento da medida socioeducativa. A responsabilidade por sua elaboração é da equipe técnica da instituição, devendo constar os resultados da avaliação interdisciplinar, os objetivos declarados pelo adolescente, a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional, as medidas de atenção a sua saúde, além do histórico escolar e anotações referentes ao seu aproveitamento e acompanhamentos anteriores à execução da medida. Durante o cumprimento da medida, deverá constar do PIA, a evolução do adolescente neste período.

Esse planejamento, que se caracteriza pela individualização no processo do qual o adolescente é protagonista, visa focar os interesses, potencialidades, dificuldades, necessidades, na forma de registro de alterações (avanços e retrocessos) que serão norteadores da elaboração de novas metas. Sua evolução e crescimento pessoal e social devem ser constantemente acompanhados no intuito de possibilitar ao adolescente conhecer a si mesmo, sua realidade social, permitindo que novos caminhos sejam construídos a partir de uma nova construção de sua subjetividade.

A realidade de atuação, junto aos adolescentes autores de ato infracional em privação de liberdade, tem indicado que a violência é um fenômeno que tem se agravado entre os adolescentes ao longo dos anos, sendo em certos casos, o único caminho encontrado para solução de conflitos e como forma de se colocar no mundo. Enquanto fenômeno, as atitudes violentas podem ser combatidas, mas sem de fato serem eliminadas já que suas causas não são facilmente identificadas, porém se faz necessário dar voz a estes sujeitos do fenômeno, se o que se deseja é de fato conhecer e mudar esta realidade. Abordar este tema implica considerar as inúmeras variáveis que se inter-relacionam de forma complexa nesta realidade, entretanto,

os estudos sobre a questão tendem a oscilar entre um psicologismo e um sociologismo, posicionamentos dicotômicos que, ou encarceram o indivíduo na sua história pessoal, culpabilizando-o e jogando contra ele a sociedade, ou o aprisionam a uma situação de classe, enterrando a responsabilidade pessoal e a autonomia sob o jugo do todo social cristalizado, tornando o indivíduo vítima de uma sociedade injusta, o que exige, de sua parte, uma retaliação (Jost, 2010, p.99).

Contudo, tratar os adolescentes autores de ato infracional como “bandidos” é uma prática que se desenvolve até hoje, mesmo com as mudanças na legislação, sem sucesso ou sem que se atinja o objetivo das medidas socioeducativas, principalmente as privativas de liberdade. O que até agora não se tem feito é tratá-los com dignidade, com responsabilidade, com a tarefa não apenas de “tirá-los” da criminalidade ou do círculo violento no qual está inserido, mas de, principalmente, conhecer as motivações, a realidade que os levou até este momento, enfim, sua trajetória no envolvimento com atos infracionais (Pinho et al., 2004; Silva & Rossetti-Ferreira, 2002; A. P. S. da Silva, 2003, J. O. Silva, 2009). Esta tarefa requer que toda a sociedade se veja responsável pela realidade desses adolescentes e isto está além de mudar o discurso e o olhar sobre eles, mas, principalmente se faz necessário mudar o modo de agir não apenas das instituições, mas fora delas, “a sociedade produz e reproduz as condições para a criação da violência e apenas tem mudado o seu olhar sobre ela, aparentemente, recriando-a” (Bierrenbach, 1998, p.50-51).

3. Significados e sentidos: é possível apreendê-los?

O objetivo deste trabalho foi dar voz aos adolescentes autores de ato infracional que são, ao mesmo tempo, vítimas e algozes da violência na sociedade moderna, buscando conhecer os significados e sentidos da privação de liberdade para suas vidas. Conhecer como esses adolescentes vivenciam a internação é um passo para a construção de um novo olhar sobre os mesmos e sobre estas instituições que os acolhem, bem como sobre as políticas públicas envolvidas na situação de adolescentes autores de ato infracional. Este conhecimento pode, além disso, contribuir para pensarmos em políticas públicas que auxiliem os adolescentes a conduzir suas vidas por caminhos que se distanciem da vivência infracional. O levantamento dos sentidos e significados da internação para adolescentes infratores pode ser um passo para aumentar o conhecimento dessa realidade, e para que possam ser vistos além do ato, como indivíduos, cuja subjetividade enquanto “sistema complexo, produzido nos níveis social e individual, simultaneamente” (G. L. dos Santos, 2010, p.109) atua sobre a realidade, modificando-a e sendo por ela modificada, num processo de construção e, portanto, transformação constante.

Os significados são socialmente construídos, a partir da interpretação dada pelo sujeito em seu contexto sócio-histórico, e essa interpretação ao ser integrada à história de vida, à afetividade, à subjetividade, produz sentidos, que são individualizados já que vivenciados pelos indivíduos de forma pessoal (Vigotski, 1978/2003). Através da teoria vigotskiana é possível compreender os processos cognitivos e os afetivos, os sociais e os individuais, de forma dialética, onde sujeito e ambiente não são mais dicotômicos, mas fazem parte de uma mesma construção (Bock et al., 2011; Mesquita, 2005; Ristum, 2001; G. L. dos Santos, 2010). Segundo Smolka (2004), citado por Barros et al. (2009):

Os sentidos ... vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas que também vão se tornando possíveis (p. 180).

A experiência emocional, para Vigotski (1978/2003), irá interferir em como os indivíduos vivenciam, interpretam as situações, dando-lhes sentido, enquanto conjunto dos eventos psicológicos suscitados por determinado fato, e de suas ações diante deste. Contudo, essa relação não se apresenta como causa e efeito, mas como simultânea entre a situação, a

interpretação dada pelo sujeito e como esta interpretação modifica a situação, portanto, a maneira particular com que o indivíduo se apropria dos significados sociais; assim, sentidos são produzidos o tempo todo (Aguiar & Ozella, 2003; Mesquita, 2005; Ristum, 2001; G. L. dos Santos, 2010; Spink, 2010), em um processo contínuo.

O indivíduo é ao mesmo tempo autor e ator, numa dupla dimensão de produzir história e por esta ser produzido, portanto, o indivíduo se torna autor a partir do sentido dado ao que vivencia,

a possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca a sua condição de autor, pois, embora essa possibilidade seja circunscrita às condições sócio-históricas do contexto em que se insere, que o caracteriza como ator, a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença (Zanella, 2004, p.133).

Este caráter ativo é enfatizado e “o indivíduo, a partir dessas produções, que lhes são apresentadas e das quais participa nas interações e intercâmbios sociais, constrói suas próprias interpretações ou versões” (G. L. dos Santos, 2010, p.117). Vigotski (1978/2003) afirma que o sentido é mais amplo, sendo a soma de todas as experiências individuais que emergem diante de um significado e que dão lugar a uma nova formação na vida psíquica. Entretanto, a produção de sentidos não elimina os significados, mas os comportam, “o significado é uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire um sentido do contexto que a contém, mudando seu sentido em diferentes contextos. O significado se mantém estável ao longo das mudanças do sentido” (Vigotski, 1986/1995, p.108, tradução livre da autora).

As estruturas sociais e mentais têm raízes históricas, de maneira que ambas são construídas e sofrem influência da cultura na qual estão inseridas. Essa influência irá agir sobre a forma como os indivíduos significam sua realidade. A privação de liberdade passa por este processo e o significado dado pelo adolescente que a vivencia será construído a partir desta relação. Segundo Vigotski (1978/2003), “a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através deste ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento” (p.68).

Para o autor, a fala é um dos signos utilizado nesta relação entre homem e ambiente, sendo mediadora das relações sociais e principal instrumento neste processo de hominização do homem, processo em que a apreensão e a recriação dos significados ocorrem no processo social e histórico (L. C. Teixeira, 2003). A fala, que com seus significados sociais, é produzida historicamente, é apropriada pelo indivíduo que lhe atribui sentidos pessoais,

ressignificando a realidade, portanto, a fala não é uma expressão do pensamento pronto, mas o constitui e o modifica; é uma prática social, e precisa ser compreendida dentro do contexto na qual é produzida (Barros, 2009; Guimarães, 2006; Spink, 2010).

A fala expressa pelo indivíduo revela uma construção desse sujeito relacionada com sua história e com a cultura da qual faz parte, denotando a forma como este é capaz de expressar suas vivências possibilitando o surgimento de significados e sentidos (Bock et al., 2011; Mesquita, 2005). Segundo Prestes (2010), a palavra *retch*, utilizada por Vigotski em seus livros, relaciona-se à fala, Vigotski refere-se à relação entre o pensamento e a fala, enquanto “processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade pensamento e fala que é o pensamento verbal” (p.176).

Pensamento e linguagem não têm a mesma origem, ou a mesma natureza, mas a aquisição da linguagem provoca mudanças na qualidade do pensamento (Mesquita, 2005). Neste sentido, “as palavras tem um papel destacado tanto no desenvolvimento do pensamento como no desenvolvimento histórico da consciência humana. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 1986/1995, p.113, tradução livre da autora).

O significado dado à palavra é seu componente indispensável, trata-se da generalização de um conceito e de um fenômeno inerente ao pensamento. O significado sofre um processo de evolução e permeia toda a relação do homem com o ambiente, se dá de forma dinâmica e se modifica ao longo do desenvolvimento humano e de acordo com diferentes formas de funcionamento do pensamento. Nesta relação, “a associação entre palavra e significado pode tornar-se mais forte ou mais fraca ... estender-se sobre um campo mais amplo ou restringir-se a outro mais limitado, pode sofrer mudanças qualitativas e externas, mas não pode mudar sua natureza psicológica” (Vigotski, 1986/1995, p.90/91, tradução livre da autora).

Para Vigotski (1978/2003), a palavra relaciona-se a um grupo de objetos, representando uma generalização oculta, sendo que “cada palavra já é uma generalização e, do ponto de vista psicológico, o significado dela representa, antes de tudo, uma generalização”, contudo “a generalização é um ato verbal do pensamento que reflete a realidade de forma diferente de como é sentida ou percebida” (Prestes, 2010, p.81).

Vigotski (1986/1995) propõe o uso do significado da palavra como unidade de análise, devido à relação histórica entre o pensamento e a fala; segundo o autor, o significado da palavra é um fenômeno tanto do pensamento quanto da fala. Usar o significado para tentar compreender como os adolescentes percebem a privação de liberdade em sua história de vida

é uma forma de tentar chegar o mais próximo possível do pensamento deste adolescente, através de sua exteriorização. Desse modo, “só é possível apreender a subjetividade se esta for inserida em um processo ... só se pode compreender o sentido que os adolescentes atribuíram ao trabalho [e no caso desta pesquisa, à internação], através dos momentos de significação, da importância que as experiências vividas” (Pereira, 2003, p.280) adquirem para eles.

Neste sentido, o significado constitui a subjetividade e pode, portanto, ser utilizado para se chegar a ela, já que “as concepções das pessoas a respeito de um tema poderiam ser alcançadas através do significado, no qual estariam contidos os elementos desta concepção” (Ristum, 2001, P.128). Conforme nos coloca Vigotski (1978/2003),

embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa [como a forma de perceber a internação], a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência. Nesses casos são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações (p.83).

Para a compreensão da formação do funcionamento mental baseado nas relações sociais, é preciso focar as “significações da ação humana, os sentidos das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (Smolka, 2000, p. 31). Para tanto, é preciso considerar a produção de signos e sentidos, que ocorre de forma simultânea, está relacionada à constituição dos sujeitos nas inter-relações, na história das relações desse sujeito com os outros. Os indivíduos são, portanto, afetados de diferentes formas pelas inúmeras formas de produção de signos e sentidos, das quais participam, e esta participação também se dá de diferentes maneiras (Smolka, 2000).

Ao estudar a produção de sentidos dentro da perspectiva histórico-cultural, Vigotski se contrapõe à ideia de que esta produção se funda internamente, enfatizando que a palavra deve ser imbricada em seu contexto de uso, considerando-se as redes de interações em que ela emerge. Portanto o que é dito pelo sujeito não contém sentido em si mesmo, mas consiste numa construção resultante de suas interações, de suas relações com outros signos e com outros sentidos e significados que permeiam sua realidade sócio-histórica (Barros et al., 2009).

O conceito de sentido, enquanto resultado “das relações do sujeito com signos que circulam nos contextos onde se insere, serve como recurso analítico para a superação de

ções e dualismos interno-externo, social-individual, cognição-emoção, mente-corpo” (Barros et al., 2009, p.180), afirmando que a construção do homem passa por transformações qualitativas e por processos de (re)criação constantes. Conforme se refere G. L. dos Santos (2010), a dimensão social e a dimensão individual são indissociáveis e constituem a experiência emocional do indivíduo, ao serem vistas como uma unidade, dando corpo ao sentido, que poderá variar em amplitude assim como o significado.

Os sentidos só podem ser acessados através dos significados, devido ao seu aspecto mais consensual. Segundo Barros (2009), o sentido não se produziria na mente, ou na natureza, mas nas práticas sociais, através de uma relação dialética e histórica entre o mundo psicológico e as experiências atuais de cada indivíduo. Para Mesquita (2005), “os significados são acordos complexos, tributários das relações sociais, dos hábitos cotidianos, das diversas situações concretas de existência ... dependem dos contextos sociais em que emergem e dos atores sociais diversos de cada situação” (p.23).

Entretanto, Vigotski (1986/1995) adverte que a comunicação direta entre as mentes, que permitiria o acesso ao sentido, é impossível por causas físicas e psicológicas, e que essa comunicação só pode ocorrer de forma indireta. O pensamento deve passar pelos significados, e estes significados se transformam em palavras. Este pensamento se origina das motivações, dos desejos e das necessidades, dos interesses e das emoções, das influências afetivo-volitivas que interferem no pensamento e devem ser consideradas ao analisar o significado. Para o autor, “uma compreensão verdadeira e completa do pensamento do outro é possível somente quando compreendemos sua base afetivo-volitiva” (Vigotski, 1986/1995, p.111, tradução livre da autora).

4. Pesquisar para conhecer

Apoiando-se em Vigotski (1978/2003), partimos do pressuposto de que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica” (p.80).

A abordagem de um novo problema científico leva a novos métodos de investigação e análise e esta criação de novos métodos deve ser mais do que uma simples modificação destes, mas deve ser adequada “às novas maneiras de se colocar os problemas” (Vigotski, 1978/2003, p.77), fazendo-se necessário um reexame dos métodos de pesquisa postos pelas visões correntes em pesquisa científica, que devem refletir a maneira pela qual os processos psicológicos são vistos e definidos.

Diante desta necessidade permanente de reflexão, cabe, segundo Freire (1998), ao cientista, desconfiar das verdades, se abrir à dúvida, se inquietar diante das certezas, pois o verdadeiro cientista deve suspeitar da historicidade de seu próprio saber. Segundo Foucault (1996/2002), Spinoza (1965) “dizia que, se quisermos compreender as coisas, se quisermos efetivamente compreendê-las em sua natureza, em sua essência e, portanto, em sua verdade, é necessário que nos abstenhamos de rir delas, de deplorá-las ou detestá-las” (Foucault, 1996/2002, p.20). Essa suspensão de juízo de valor é que possibilita esse olhar diferenciado que tantas vezes é necessário e do qual tanto carece a pesquisa com adolescentes autores de ato infracional.

4.1. Problema de Pesquisa

A questão norteadora deste trabalho foi: Quais os sentidos e significados da privação de liberdade para adolescentes autores de ato infracional, que cumprem Medida Socioeducativa de Internação?

4.2. Objetivo Geral e Específicos

4.2.1. Objetivo Geral

Descrever e analisar os sentidos e significados da internação para os adolescentes autores de ato infracional.

4.2.2. Objetivos Específicos

1. Delinear a trajetória dos adolescentes no envolvimento em ato(s) infracional(is) e sua relação com os sentidos e significados atribuídos à internação.
2. Analisar como os adolescentes percebem a Internação a partir de:
 - a. Espaço Físico
 - b. Regras de Convivência
 - c. Atividades Ludo-pedagógicas, de Lazer e Religiosas
 - d. Atividades Externas
 - e. Relações entre pares
 - f. Relações com profissionais
 - g. Relações com Familiares e Amigos
 - h. Relação consigo mesmo
3. Investigar os sentimentos e a avaliação dos adolescentes referente às medidas enquanto socioeducativas e\ou punitivas.

4.3. Método

4.3.1. Abordagem metodológica

O projeto utilizou-se da abordagem qualitativa, que auxilia na compreensão do fenômeno pesquisado através de um processo investigativo, que ao descrever, categorizar, explorar um objeto do estudo, foca nas percepções e permite conhecer as experiências dos sujeitos, através da expressão de suas opiniões, percepções, sentimentos, dando significados às suas vivências, possibilitando uma perspectiva mais ampla sobre o que é estudado (Creswell, 2007). Esta abordagem “volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade” (González-Rey, 2002, p.48). A pesquisa qualitativa possibilita dar maior “profundidade aos dados, à dispersão, à riqueza interpretativa, à contextualização do ambiente, aos detalhes e às experiências únicas” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p.15).

A pesquisa qualitativa propõe, ainda, um processo complexo e constante na produção de ideias e um “processo dialógico que implica tanto o pesquisador quanto as pessoas, que são objetos da pesquisa, em sua condição de sujeitos do processo” (González-Rey, 2002, p.ix). O conhecimento, baseado em uma epistemologia qualitativa, ocorre através de uma produção construtiva-interpretativa, a partir dos significados e dos sentidos dados pelos sujeitos às suas experiências e uma interpretação por parte do pesquisador, em “um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada” (González-Rey, 2002, p.31).

Portanto, em uma abordagem qualitativa, o pesquisador pode se utilizar de métodos múltiplos, que interagem entre si, e proporcionar a participação ativa dos sujeitos pesquisados com seu envolvimento na coleta de dados, buscando dar maior credibilidade aos resultados. Bem como, permite ao pesquisador interpretar os dados coletados de forma mais ampla, refletindo sobre seu papel na pesquisa. E sobre esta interpretação, realizada a luz de “uma lente pessoal” que o situa em um momento histórico específico, que reflete sua biografia pessoal e como esta molda a pesquisa (Creswell, 2007, p.186).

A escolha pela abordagem qualitativa se deveu por esta se debruçar sobre objetos complexos, como é considerado o tema da pesquisa, em que seus elementos fazem parte de

um todo que se modifica em face do contexto no qual está inserido e é por este modificado, em um movimento dialético, em que “a história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo” (González-Rey, 2002, p.51). Segundo Vigotski (1978/2003), os métodos e os princípios do materialismo dialético possibilitam que os “fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança” (p.8). Neste processo, conforme nos coloca González-Rey (2002), o instrumento não é importante somente pelo que é respondido ou realizado pelo sujeito, mas pelas conversações e expressões por ele suscitadas, pelas perguntas formuladas durante sua execução e pelas próprias características desta execução. O sentido que este instrumento adquire para cada participante antecede o nível de relações instituídas no momento de sua aplicação e o clima da pesquisa tona-se um elemento importante para que estes sujeitos se impliquem na pesquisa.

As questões em uma abordagem qualitativa podem ser modificadas, durante a pesquisa, de forma a melhor compreender o fenômeno estudado. Esta compreensão requer uma visão ampla e certo distanciamento da rigidez característica das pesquisas quantitativas (González-Rey, 2002), cabendo ao pesquisador a tarefa de “reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência” (Vigotski, 1978/2003, p.8).

Segundo Morin (1985), citado por Spink (2010), para se chegar à objetividade, à verdade, é preciso percorrer um caminho que perpassa a história e a cultura, pois estas definem o que é tradição e legitima o que é tido como verdade, “a verdade é a verdade de nossas concepções, de nossas instituições, de nossas relações, de nossos acordos sociais” (Spink, 2010, p.13); a tarefa do pesquisador é buscar esta verdade do sujeito da pesquisa.

4.3.2. Conhecendo a instituição

No Brasil, conforme Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (SEDH, 2011), existiam, em Dezembro de 2010, em todo o país, 309 instituições de aplicação de medida socioeducativa em meio fechado, incluídas 124 instituições voltadas para o atendimento exclusivo dos adolescentes já sentenciados com medida de privação de liberdade, 55 unidades de internação provisória, que recebem os

adolescentes antes da sentença, e 130 unidades mistas, que acolhem ao mesmo tempo os adolescentes em caráter provisório e os já sentenciados.

A Instituição Comunidade de Atendimento Socioeducativo de Internação – CASE está entre as 309 unidades privativas de liberdade do país; é uma das quatro unidades de Internação do Estado da Bahia e atende apenas adolescentes sentenciados. Foi inaugurada em 02 de Junho de 1998, fica localizada na Cidade de Salvador, Bahia. É uma instituição de atendimento que se caracteriza por desenvolver um programa socioeducativo organizado segundo um determinado regime de atendimento (Costa, 2006a). Esta unidade está vinculada à FUNDAC-BA (Fundação da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia), órgão ligado à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social e de Combate à Pobreza (Sedes).

A CASE tem capacidade para abrigar 120 adolescentes do sexo masculino, com idade entre 12 e 21 anos, conforme o Art. 2º do ECA (Brasil, 1990/2000). Trata-se de uma unidade de privação de liberdade, que segundo Volpi (2001),

são instituições de atendimento em regime de internação, isto é, são entidades onde os adolescentes que cometem atos infracionais ficam internos em tempo integral...é definida por ocupar um determinado espaço físico e ter uma equipe específica (p.66).

A estrutura física desta unidade contava, no momento da pesquisa, com uma edificação administrativa, onde se alocavam a direção, as coordenações técnica, administrativa e de segurança, as equipes técnica e administrativa, essa última envolvendo a secretaria do adolescente, arquivo, almoxarifado e serviços gerais. Em outro espaço ficava o Posto de Saúde, onde acontecem os atendimentos Médicos e Odontológicos, e de Enfermaria. A estrutura pedagógica era formada pela Escola Municipal Yves de Rousseau, a Biblioteca Magali Bitencourt e as Oficinas Profissionalizantes e de Arte-Educação, além da sala de reuniões dos Educadores de Medida Socioeducativa. Entre os ambientes coletivos contava com um espaço Ecumênico, uma Quadra Poliesportiva Coberta, um Salão de Jogos, uma Quadra de Areia, um Campo de Futebol e uma Piscina, além de áreas arborizadas e um espaço coberto para realização de eventos. Os adolescentes eram alojados nas chamadas casas, sendo que três possuíam 11 quartos e banheiros individuais e outras três possuíam cinco quartos coletivos, para até cinco adolescentes e um banheiro coletivo. Todas as casas tinham um salão coletivo onde se encontravam a TV e rádio, coletivos, e onde eram realizadas as refeições, as reuniões, as atividades em grupo, as comemorações de aniversários. Neste salão também ficava disponível, aos fins de semana, os aparelhos de DVD.

Seu quadro de funcionários era composto por profissionais que desenvolviam trabalhos nas áreas de saúde integral, arte-educação, educação formal, esporte, área social, segurança e orientação. Esses funcionários desempenhavam as funções de médico, dentista, enfermeiro, técnico de enfermagem, psicólogo, terapeuta ocupacional, assistente social, coordenador pedagógico, professores, instrutores de oficinas profissionalizantes e artísticas, educadores de medida socioeducativa, orientadores, seguranças patrimoniais, equipe administrativa, equipe de limpeza, manutenção e alimentação, totalizando cerca de 300 funcionários.

A unidade atendia, em média, 70 adolescentes, distribuídos entre as faixas etárias de 14 a 19 anos. Contudo, a idade predominante dos adolescentes privados nessa unidade, no momento da coleta de dados, como já verificado em outras pesquisas, estava entre 15 e 17 anos. Dados que expõe a evidência encontrada de que a prática de delitos tem sua maior incidência nesta faixa etária (Cruz Neto et al., 2001; A. S. Padovani, 2006; Valle, 2003; Volpi, 2001, 2002).

A instituição abrigava adolescentes em medida socioeducativa de internação, tratada no Art. 121 do ECA (Brasil, 1990/2000): “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”, sendo que o inciso 3º. dispõe sobre o tempo de cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação, não podendo este ser por período superior a 3 anos. Entre os atos infracionais cometidos pelos adolescentes, que compunham a Unidade, estavam furto, arrombamento, roubo, porte de arma, tráfico de drogas, homicídio e tentativa, e latrocínio.

A política estadual de atendimento aos adolescentes em situação de conflito com a lei, que norteia e instrumentaliza a CASE, é executada sob a responsabilidade da FUNDAC-BA, desde o atendimento inicial até o cumprimento da medida sócio-educativa aplicada pela Justiça da Infância e da Juventude. A teoria que embasa o trabalho dos profissionais dentro da CASE é o da Pedagogia da Presença. Esta teoria tem como fundamento o enfoque de que a presença é essencial na socioeducação e cabe a cada profissional, independente de sua função na Unidade, tornar-se presente na vida do educando, sendo, antes de tudo, um educador (Costa, 1997). Segundo o autor, “quando a experiência do dia a dia é valorizada, a rotina se transmuta em aventura. A relação educador-educando oferece-se como espaço de desenvolvimento pessoal e social de seus protagonistas” (Costa, 1997, p.17).

Ao se aproximar de uma realidade marcada pela traição ao direito de ser, a presença deve se tornar convivência, o estar no contexto deve tornar-se estar com ele, é pensar o futuro

enquanto problema, desafio e não como inexorabilidade, é pensar “a história como possibilidade e não determinação. O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 1998, p.83).

No que tange à sua dimensão socioeducativa, a Unidade baseia-se no trinômio que objetiva estruturar concepções filosófico-ético-políticas em sua aplicação: humanidade, severidade e justiça. Os princípios pedagógicos norteadores da organização e do dia-a-dia dos adolescentes são: o trabalho em equipe transdisciplinar, associando a teoria à prática diária, bem como se utilizando do planejamento e da avaliação como instrumentos importantes para a ação, cujo maior objetivo é a vida social e a convivência (Costa, 2006a, Volpi, 2002).

A escolha por esta instituição se deveu ao fato de a mesma ter sido construída após a promulgação do ECA (Brasil, 1990/2000), o que lhe confere uma estrutura física em acordo com as novas recomendações propostas pela legislação, fator que facilita a implantação da proposta pedagógica. Contando, ainda, com a equipe mínima prevista no SINASE (Brasil, 2012), além de não apresentar, no momento da pesquisa, a superlotação característica de algumas instituições socioeducativas, sendo considerada, pelos organismos envolvidos na execução de medidas socioeducativas, como uma unidade modelo no Nordeste.

4.3.3. Participantes: as vozes desta história

*O importante não é o que fizeram de nós, mas o que nós
próprios faremos com aquilo que fizeram de nós.*
Jean Paul Sartre

Os participantes desta pesquisa foram adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação na Comunidade de Atendimento Socioeducativa, CASE. A amostra foi formada por seis adolescentes, do sexo masculino, com idade entre 16 e 19 anos, que cometeram atos infracionais e estavam privados de liberdade no período da coleta de dados, e que concordaram em participar da pesquisa. Tratou-se, portanto, de uma seleção não probabilística e voluntária, por escolha racional (Pires, 2008), já que o local, a unidade de análise e os métodos foram escolhidos para atender ao objetivo da pesquisa, e também se caracterizou por ser proposital, já que os participantes foram selecionados por já terem vivenciado o fenômeno central estudado na pesquisa (Creswell, 2007).

Entre os adolescentes participantes, três estavam em cumprimento de Medida de Internação há cerca de seis meses e três cumprindo há um ano e meio ou mais. Ao buscar certa diversidade interna no grupo pesquisado, “pretende-se apresentar um “retrato global”, *mas somente no interior de um grupo restrito e homogêneo de indivíduos*” (Pires, 2008, p.196, grifo do autor). Ao pensar-se que um grupo relativamente homogêneo tem como característica apresentar-se como um elemento constituído por interações e relações socioculturais (Pires, 2008), buscou-se esta diversificação interna através dos “informantes mais diversos possíveis *no grupo*, a fim de maximizar a análise extensiva do grupo escolhido” (Pires, 2008, p.200, grifo do autor). A escolha por adolescentes em diferentes momentos da internação também considerou o pressuposto de que a “subjetividade não é um fenômeno estável, construído a priori. À medida que o ser humano vai se relacionando com o meio, usa a linguagem, aprende novo significado e constrói sentido” (Pereira, 2003, p.280).

Por se tratar de uma amostra proposital, os participantes foram escolhidos em uma lista cedida pela instituição, onde foram excluídos os adolescentes com histórico de inserção nesta unidade em outros momentos e os adolescentes que não fizeram parte do perfil descrito quanto ao tempo de cumprimento da internação.

O número de sujeitos participantes desta pesquisa acatou a um critério qualitativo, que não pressupõe generalizações além da população pesquisada (Pires, 2008), mas um conhecimento mais profundo sobre determinados grupos de sujeitos (adolescentes em privação de liberdade). Através da compreensão do individual e do seu lugar em relação ao fenômeno a ser pesquisado, este conhecimento “não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão” (González-Rey, 2002, p.35).

A seguir, será realizada uma breve descrição sobre os adolescentes participantes desta pesquisa, com base nas informações prestadas pelos mesmos durante as entrevistas e pelo levantamento realizado junto aos prontuários, disponíveis na Secretaria do Adolescente, em que constava o histórico processual e social dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa na comunidade pesquisada.

Importante ressaltar que os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios adolescentes no início do trabalho de pesquisa.

Xande – O amigo

Adolescente de 16 anos, que cumpria medida de internação há oito meses e 15 dias, sendo que, deste período, sete meses cumpridos na unidade pesquisada e um mês e 15 dias em outra unidade de internação da cidade de Salvador. Relatou residir com a genitora e duas irmãs mais velhas na Zona Rural de Souto Soares, interior do Estado da Bahia. O genitor os deixou a cerca de sete anos, não tendo qualquer notícia do mesmo desde então. No momento de sua apreensão não estava estudando ou trabalhando, tendo sido expulso enquanto cursava a 6ª. Série do Ensino Fundamental, em 2010. No entanto, na unidade, encontrava-se inserido na Escola, cursando o SEJA II⁵, 6ª. série. Sua idade no momento do ato infracional era 15 anos e relatou não ter histórico infracional anterior e que não ter nenhum familiar com histórico criminal. Referiu abuso de álcool e uso de cocaína e tabaco. Contou que trabalhou na roça e que a genitora exercia a função de doméstica, sem vínculo empregatício. Ao falar da situação de internação repetiu, inúmeras vezes, sobre o fato de ter construído amizades verdadeiras, algo distante de sua realidade anterior à privação. O adolescente recebeu progressão de medida para Liberdade Assistida, a ser cumprida em sua cidade de origem, durante a realização da pesquisa, tendo participado de apenas um encontro, no qual escolheu e falou das fotos.

Rafael – O fotógrafo

Adolescente de 17 anos, que cumpria medida de internação há um ano, sendo que, deste período, seis meses cumpridos na unidade pesquisada e sete meses cumpridos na delegacia de Camacã. Relatou residir na cidade de Camacã, interior do Estado da Bahia, e ser o caçula de seis irmãos, porém vivia apenas com os genitores, já que todos os irmãos constituíram família e residiam em suas casas. Contou ter um irmão mais velho que cumpriu pena no presídio e foi recentemente liberado e uma irmã que vive em outro estado, onde constitui família e com quem o adolescente pretende residir após sua liberação. No momento de sua apreensão não estudava, cursou a 2ª. Série do Ensino Fundamental em 2006, contudo relatou estar aprendendo a ler e escrever durante o cumprimento da medida, declarando-se

⁵ Segmento da Educação de Jovens e Adultos, Estágio II, que equivale a integralização dos anos finais do Ensino Fundamental e compreende as áreas de conhecimento I (Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais), II (Ciências Humanas e Contemporaneidade) e III (Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias).

analfabeto. Na unidade, encontrava-se inserido na Escola, cursando o SEJA I⁶, 1^a. e 2^a. séries. Referiu início de vivência infracional aos 12 anos, respondendo, neste momento, por ato cometido aos 16 anos, além de inúmeras apreensões em delegacias da região de origem. Relatou uso de substâncias psicoativas desde os 11 anos, com abuso de álcool, tabaco e maconha, e uso de cocaína e crack. Disse ter trabalhado como borracheiro e também como roceiro junto ao genitor que exercia a função de lavrador. A genitora trabalhava como empregada doméstica. Relatou ter gostado tanto de participar da pesquisa que começou a pensar em ser fotógrafo, principalmente após ver sua habilidade na captação das imagens. Contou que deseja ser padeiro e se orgulha por ter aprendido a ler e escrever durante o cumprimento da medida. Adolescente recebeu progressão de medida para Liberdade Assistida após o fim desta pesquisa.

Bíbia – O Universitário

Adolescente de 17 anos, que cumpria medida de internação há nove meses, sendo que, deste período, sete meses cumpridos na unidade pesquisada e dois meses cumpridos em outra unidade de internação da cidade de Salvador. Relatou residir com a genitora e o padrasto e dois irmãos mais novos, um primo e a avó materna, na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia. O genitor foi assassinado a cerca de quatro anos e o caso não foi esclarecido. No momento de sua apreensão cursava a 8^a. Série do Ensino Fundamental e um curso técnico de serralheria no SENAI⁷. Na unidade, encontrava-se inserido na Escola, cursando o SEJA II, 8^a. e 9^a. séries. Contou que pretende concluir os estudos e cursar uma faculdade, porém ainda não escolheu a área de atuação. Disse ter trabalhado como ajudante de pedreiro e de serralheiro junto ao padrasto. A mãe trabalhava como diarista. Relatao uso de álcool desde os 16 anos. Respondia por ato infracional cometido aos 16 anos, sendo este o único ato em sua trajetória, referiu tratar-se de uma fatalidade, já que considerava o ato um acidente. A arma que ocasionou o fato era de seu primo, único familiar envolvido com o tráfico de drogas. Contou que pretende retomar sua vida de onde parou, seguindo o projeto que tinha antes da ocorrência do ato infracional: cursar uma faculdade. Adolescente recebeu extinção de medida socioeducativa após o fim desta pesquisa.

⁶ Segmento da Educação de Jovens e Adultos, Estágios de I a IV, que equivale à integralização dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

Mário – O Pai

Adolescente de 18 anos, que cumpria medida de internação há dois anos e um mês, sendo que, deste período, um ano e quatro meses cumpridos na unidade pesquisada e nove meses cumpridos em outra unidade de internação da cidade de Salvador. Relatou residir na cidade de Vitória da Conquista, interior do Estado da Bahia, com uma tia de consideração, primos e uma irmã mais velha, sendo o filho do meio de duas irmãs; a mais nova reside com o genitor, com quem adolescente não tem vínculo. Os pais se separaram quando o adolescente ainda era criança e sua mãe faleceu em 2006, tendo sido assassinada, porém o caso não foi esclarecido. Nesta época foi viver com uma tia materna que também foi assassinada. Relatou ter um filho de dois anos, do qual falou com orgulho e preocupação, porém disse não manter relacionamento com a mãe do garoto, com quem teve apenas um "namoro rápido". No momento de sua apreensão estava matriculado na 1ª. Série do Ensino Fundamental, embora não frequentasse a escola. Na unidade encontrava-se inserido na Escola, cursando o SEJA I, 3ª. e 4ª. séries. Contou que trabalhou como carroceiro de lixo e que tem primos e tios envolvidos com o tráfico de drogas. Relatou abuso de álcool desde os oito anos, além de uso de tabaco, maconha e cocaína. Respondia por ato infracional cometido aos 15 anos, mas relatou vivência infracional desde os oito anos. Recebeu progressão de medida para Liberdade Assistida a ser cumprida em sua cidade de origem, durante a realização da pesquisa, após participar de dois encontros.

Belo – O empresário

Adolescente de 16 anos, que cumpria medida de internação há dois anos e um mês, sendo que, deste período, um ano e quatro meses cumpridos na unidade pesquisada e nove meses cumpridos em outra unidade de internação da cidade de Salvador. Relatou residir com os pais e um irmão mais novos na cidade de Teixeira de Freitas, interior do Estado da Bahia. O genitor estava afastado de uma empresa avícola, por sofrer de problemas psíquicos e epilepsia. No momento de sua apreensão cursava a 6ª. Série do Ensino Fundamental e, na unidade, se encontrava inserido na Escola, cursando o SEJA II, 7ª e 8ª. séries. Referiu uso de álcool, tabaco, maconha e cocaína desde os 13 anos. Responde por ato infracional cometido aos 14 anos, mas relata vivência infracional desde os 12 anos. Contou que seu maior sonho é ser empresário, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos na Oficina de Artefatos de

Cimento para montar seu próprio negócio de criação de vasos, jarros, e outros artefatos, para vender na feira da cidade. Adolescente recebeu extinção da medida após o fim desta pesquisa.

Dinho – O jornalista social

Adolescente de 19 anos, que cumpria medida de internação há um ano e seis meses na unidade pesquisada. Relatou residir sozinho a cerca de três meses antes da apreensão, anteriormente residia com a mãe e dois irmãos mais novos, na cidade de Alcobaça, litoral sul do Estado da Bahia. Seus pais eram separados e o genitor constituiu outra família, não dando qualquer apoio a ele e aos irmãos, o que ocasionou distanciamento com o pai, com quem adolescente não convivia, embora trocasse poucas palavras ao encontra-lo. Tem dois irmãos mais velhos, emancipados, que viviam em suas próprias residências. No momento de sua apreensão trabalhava como cabelereiro, profissão que exerce desde os 15 anos, e não estava estudando, parou em 2006, tendo cursado até a 6^a. Série do Ensino Fundamental. Na unidade, encontrava-se inserido na Escola, cursando o SEJA II, 8^a. série. Referiu ter cometido o ato infracional aos 17 anos e que fazia uso de álcool desde os 15, porém nunca utilizou outra substância. Contou que seu maior sonho é montar uma ONG para cuidar de crianças de rua e que pretende usar os conhecimentos adquiridos na Oficina de Computação e no projeto do Jornal interno da Unidade, do qual participou ativamente, para dar início ao seu projeto. Recebeu progressão de medida para Liberdade Assistida a ser cumprida em sua cidade de origem, durante a realização da pesquisa, tendo participado de três encontros antes de sua saída.

4.3.4. Instrumentos

A coleta de dados incluiu duas técnicas: fotovoz e entrevista narrativa e um formulário para levantamento de dados sócio-demográficos, formado por questões como idade, sexo, raça, escolaridade, constituição familiar, histórico infracional e tempo de privação de liberdade, dados que foram obtidos pela pesquisadora em arquivos específicos da instituição.

A utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados possibilitou superar as limitações impostas por cada um deles, permitindo “mostrar diferentes facetas de como os entrevistados lidam subjetivamente com uma questão” (Flick, 2009, p.98), buscando responder ao problema da pesquisa e à relevância teórica. Quando diferentes técnicas são utilizadas sistematicamente e são teoricamente bem fundamentadas, podem auxiliar os pesquisadores a diminuir os vieses das técnicas únicas, mostrando-se uma estratégia sólida na construção de resultados. Entretanto, conforme nos coloca o autor, o uso de diferentes técnicas tem sentido se as metodologias combinadas puderem trazer diferentes conhecimentos, proporcionando que novas dimensões de indivíduos e instituições possam emergir, e que níveis de dados, como imagens e falas, possam ampliar o potencial de conhecimento sobre o fenômeno estudado, em relação ao método único (Flick, 2009).

A escolha por mais de uma técnica de coleta de dados teve por objetivo utilizar formas diferentes de recolher informações acerca de um fenômeno tão complexo como o significado, além da experiência e atuação, junto aos participantes da pesquisa, que permitiu saber o quanto possibilitar que os mesmos construíssem algo, como no caso a fotografia, de alguma forma, torna-os “livres” e envolvidos com a atividade a ser proposta. Sentirem-se protagonistas, mesmo que por momentos limitados dentro da interação, os mobiliza a participar e pensar sobre, fator essencial para se chegar ao objetivo deste trabalho.

Utilizar a imagem também pode facilitar a palavra, que muitas vezes não é dita, mas que pode ser trazida por meio das fotografias. Conforme Melleiro e Gualda (2005a), “a integração da linguagem visual e escrita [ou falada] pode favorecer o entendimento dos significados culturais, facilitando a compreensão de uma forma mais completa” (p.56, tradução livre da autora), objetivo maior desta pesquisa.

O diálogo, enquanto espaço de construção e interação, faz parte do processo de coleta de dados e é essencial ao favorecimento da aplicação de qualquer instrumento, possibilitando um clima de maior segurança e interesse. Assim sendo, “o diálogo implica uma expressão imediata e sem premeditação. Consiste em repostas que formam uma cadeia de reações” (Vigotsky, 1986/1995, p.107, tradução livre da autora). A interação que se dá de forma verbal e não verbal, permite compreender os significados, opiniões e vivências pessoais dos entrevistados (Fraser & Gondim, 2004).

A fala e o uso dos signos ao ser incorporado à ação transformam e organizam o comportamento do indivíduo e deste com o ambiente, produzindo novas relações e reorganizando o próprio comportamento; ao falar, o indivíduo tem a capacidade de dirigir sua atenção, podendo perceber mudanças “na sua situação imediata do ponto de vista de suas

atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva do futuro” (Vigotski, 1978/2003, p.47). Para o autor, os signos e as palavras constituem um “meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade” (p.38), o que distingue os humanos dos animais. Esta complexidade da estrutura humana é o produto de um processo que envolve as relações entre história individual e história social no desenvolvimento.

Para o pensamento vigotskiano, “a linguagem em exercício numa conversação entre entrevistado-entrevistador, sobretudo, viabiliza a construção de sentidos sobre o(s) tema(s) da investigação” (Barros et al., 2009) e mais importante do que considerar apenas a fala do sujeito, é fundamental debruçar-se sobre em que condições esta fala emerge, como é elaborada, como é seu funcionamento dentro do contexto pesquisado e como os sentidos são produzidos.

No uso dos métodos qualitativos a pesquisa será mais bem desenvolvida quanto maior o envolvimento e o bem-estar emocional dos sujeitos, bem como quanto maior a proximidade, a harmonia e a confiabilidade entre pesquisador e sujeito, mais fácil será a interação do pesquisador com a realidade a ser pesquisada (Arpini, 2003; Creswell, 2007; González-Rey, 2002). Neste contexto interativo, o pesquisador adquire papel importante e responsabilidade pela criação do vínculo que irá proporcionar a motivação do sujeito em expressar-se.

A escolha pelos instrumentos que serão descritos a seguir pautou-se na abordagem dialética de Vigotski (1978/2003), esta admite “a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (p.80).

4.3.4.1. Fotovoz

A fotovoz é uma técnica de pesquisa participativa em que câmeras são entregues aos sujeitos “que raramente têm acesso àqueles que tomam decisões sobre suas vidas” (Wang, Burris & Ping, 1996, citado por Strack, Magill & Donagh, 2004, p.50, tradução livre da autora) e estes são convidados a fotografar a realidade que os cerca, com os pontos mais importantes e significativos sob sua percepção pessoal.

O princípio fundamental da técnica de fotovoz envolve princípios inerentes à própria documentação fotográfica, à teoria feminista, e ao empoderamento e à capacitação da teoria freiriana, que pressupõe que todos os sujeitos devem ser envolvidos nas discussões sobre sua realidade. As fotografias são usadas para divulgar questões sociais, contudo as imagens, se tomadas do ponto de vista de quem não está inserido no contexto, podem não captar de forma verdadeira a realidade. Por isso, devem-se levar em conta os princípios que embasam o processo de fotovoz, considerando que “ninguém está em melhor posição para estudar e compreender as questões de um grupo do que são as pessoas dentro desse grupo, e que a descoberta é melhor promovida através da experiência compartilhada” (Strack et al, 2004, p.49, tradução livre da autora).

A fotovoz (photovoice) é uma técnica que possibilita aos indivíduos identificar, representar, refletir e aumentar seus conhecimentos sobre sua realidade através de uma técnica fotográfica específica, englobando três objetivos: permitir que as pessoas relembrem e reflitam sobre os pontos positivos e as preocupações sobre o tema proposto; promover um diálogo crítico e um conhecimento da realidade e seus problemas, em pequenos ou grandes grupos de discussão sobre as fotografias; embasar políticas públicas (Sartorio, 2011; Strack et al., 2004; Wang & Burris, 1997).

Segundo Sartorio (2011), ao “entregar câmaras fotográficas ... possibilitando seu manuseio por pessoas que, dificilmente, teriam acesso a tal equipamento, o Photovoice configura-se como um método que se difere das abordagens ortodoxas de fotografia documental” (p.34), pois por meio das imagens produzidas, estes sujeitos, como os adolescentes desta pesquisa, podem se apoderar de sua condição, refletindo sobre ela e sobre as mudanças possíveis sobre esta realidade.

O uso da fotografia pode facilitar a expressão, auxiliando na comunicação dos significados que estes sujeitos têm acerca de um fenômeno e permitindo maior compreensão por parte do pesquisador sobre estes significados (Neiva-Silva & Koller, 2002; Neiva-Silva, 2003). Os autores afirmam que ao direcionar uma câmera fotográfica para determinado objeto, lugar, evento, pessoa ou situação, e captar esta imagem, o sujeito mostra algo de si e o ato de fotografar se constitui um importante evento social. Uma das vantagens do uso da fotografia é que “as categorias estão implícitas nas próprias fotos Além disso, o método propicia, às pessoas, uma oportunidade de se mostrarem, em diferentes aspectos, através de um instrumento extremamente acessível, a fotografia” (p.248).

Em idade muito precoce, os seres humanos apresentam a percepção dos objetos reais e esta percepção de mundo vai além das cores e formas, mas o mundo é visto “como um

mundo com sentido e significado” e “toda percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas” (Vigotski, 1978/2003, p.44). Conforme nos acena Melleiro e Gualda (2005a):

os temas das fotografias mostram questões éticas, emocionais e subjetivas sobre o momento da vida de quem tira a foto, inclusive gera um distanciamento do cotidiano, trazendo a representação da realidade vivida, sobre a qual tem poucas oportunidades ou possibilidades de refletir (p.52, tradução livre da autora).

Um dos trabalhos pioneiros com o uso de imagens foi de Áriès, em 1962, ao utilizar-se de pinturas e gravuras para mostrar como concepções de crianças e da infância na Europa pré-industrial se diferiam das concepções de épocas mais recentes (Loizos, 2002).

A imagem “oferece um registro restrito mais poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais” (Loizos, 2002, p.137) e, embora a pesquisa social tenha questões teóricas complexas e abstratas, as imagens podem ser excelentes produtoras de repertórios, favorecendo conhecer a realidade que cerca o sujeito da pesquisa e a forma como este se articula e vivencia seu contexto social; e a linguagem pode ser utilizada para significar estas imagens, já que estas imagens são produtos da experiência humana e apenas a interpretação dada pelos sujeitos a esta experiência permitirá conhecê-la (Melleiro & Gualda, 2005a; Spink, 2010).

Uma das funções da fotografia, de acordo com Neiva-Silva e Koller (2002) e Neiva-Silva (2003), é denominada autofotográfica, pois o participante recebe uma câmera e lhe é solicitado que tire um determinado número de fotos, com objetivo de responder a uma questão norteadora da pesquisa. Após a revelação das fotos, o conteúdo destas é analisado, sendo realizadas entrevistas com os participantes “com o intuito de levantar as percepções a respeito das suas próprias fotografias” (Neiva-Silva & Koller, 2002, p.249), neste modelo são importantes tanto o conteúdo das fotos como seu autor e sua percepção em relação ao que foi por ele fotografado. De acordo com Melleiro e Gualda (2005a), a fotografia representa uma transcrição livre e fragmentada da realidade, a partir de uma experiência extremamente pessoal e que pode tanto apresentar um interesse momentâneo, algo sensível ou cotidiano, como uma realidade mais complexa, que ganha novos significados aos serem fotografadas.

Entretanto, uma das falácias em relação a esta técnica se refere à fotografia como algo acessível da mesma forma a qualquer um, “independentemente dos contextos sociais, de tal modo que todos a verão e entenderão o mesmo conteúdo na mesma fotografia” (Loizos, 2002, p.140). Esta afirmação é falsa já que o mundo real é apreendido através de experiências e vivências, e a descrição e interpretação das imagens terão sentidos diferentes em virtude

desta biografia individual. Portanto, para se obter sucesso na aplicação da técnica, é imperativo que a fotovoz seja adaptada às capacidades dos sujeitos participantes da pesquisa. Em relação aos adolescentes, o foco principal de um projeto que envolva a fotovoz deve ser o empoderamento, tanto no nível individual quanto no social, pois nesta fase estes sujeitos estão começando a formular noções de autopercepção e de percepção da realidade (Strack et al., 2004).

Por isso, de acordo com Melleiro e Gualda (2005), “a proposta de interpretação de fotografias é um ato de descrever um olhar persuasivo. Enquanto as imagens não podem falar por elas mesmas, estas demandam que alguém fale por elas” (p.192). Para as autoras, a utilização das técnicas da fotografia e da entrevista, de forma complementar, pode contribuir para melhor interpretar as narrativas destes sujeitos, “a integração da linguagem visual e escrita pode favorecer o entendimento dos significados culturais, facilitando a compreensão de uma forma mais completa” (Melleiro & Gualda, 2005a, p.56, tradução livre da autora). Por isso, se fez necessária, a introdução posterior da entrevista, baseada na observação das fotos tiradas e com vistas aos objetivos da pesquisa, buscando aprofundar sobre os sentidos e significados da internação na trajetória de vida desses adolescentes.

4.3.4.2. Entrevista Narrativa

*Não há, realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana.
Não há, história sem homens como não há, uma história para os homens,
mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz.*
Paulo Freire

A entrevista narrativa foi realizada na própria instituição, de forma individual, foi gravada, após autorização dos sujeitos pesquisados, e transcrita, posteriormente. Segundo Mesquita (2005), “a técnica de entrevista, torna-se indicada para o estudo de significados, pois permite que o interlocutor fale com certa liberdade, permitindo que seus sentidos particulares possam ser expostos” (p.72). Para Vigotski (1978/2003), “a fala humana é, de longe, o comportamento do uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento” (p.169) e é através do ato de falar que se dá a superação das limitações imediatas impostas

pelo ambiente e é possível planejar, organizar e interpretar o comportamento de si e dos outros.

A entrevista é uma forma de interação social entre duas ou mais pessoas, cuja principal característica é o “uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas” (Fraser & Gondim, 2004, p.139), através da qual a realidade é construída e a ela é dado sentido pelos envolvidos, de acordo com sua visão do mundo que o cerca, sendo uma de suas vantagens o favorecimento da relação entrevistado-entrevistador no contexto da interação. Contudo, conforme nos coloca Freire (1998),

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (p.135).

A entrevista narrativa, enquanto técnica de coleta de dados tem sido bastante utilizada nas pesquisas em ciências sociais, pois “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”, pois através da narrativa é possível as pessoas lembrarem-se dos acontecimentos, colocando sua experiência de forma sequencial, buscando explicações e jogando “com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p.91). Os principais problemas apontados por pesquisadores sobre esta técnica se referem às expectativas dos informantes em relação ao que deles é esperado, e a dificuldade de manter as regras relativas aos procedimentos de utilização de tal técnica (Jovchelovitch e Bauer, 2002).

Schutze (citado por Jovchelovitch & Bauer, 2002), em 1977, sugeriu o uso sistematizado desta técnica, que recebe o nome da palavra latina *narrare*, que significa relatar, contar uma história, sendo sua ideia básica, a reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos narradores. Para tanto, “a entrevista narrativa (EN) tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (informante) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p.93).

Jovchelovitch e Bauer (2002) apontam as seguintes fases para a utilização da Entrevista Narrativa: a Preparação, fase de exploração do campo, visando a compreensão sobre o tema que se quer investigar; a Iniciação, fase que compreende o ponto inicial através do tema disparador para a narração, que deve estar ligado à experiência do sujeito participante, podendo-se utilizar auxílios visuais; a Narração central, narrativa do participante, sem interrupções por parte do entrevistador, que terá o papel apenas de encorajar

a narração; a Fase de perguntas, fase em que é permitido ao entrevistador realizar perguntas de seu interesse e que podem ser formuladas na fase de preparação da entrevista ou com base nas informações obtidas durante a narrativa; Fala conclusiva: normalmente ocorre após o gravador ser desligado, “etapa que se refere aos dados que podem emergir depois que a narrativa termina e que podem ser relevantes na etapa de análise dos dados, uma vez que podem fornecer elementos para uma compreensão mais contextual da narrativa” (J. O. Silva, 2009, p.92).

A entrevista narrativa é útil nos projetos que investigam acontecimentos específicos e projetos que tenham como objetivo combinar histórias de vida e contextos sócio-históricos, já que ao se fazer história deve-se considerar que sua construção se deu por meio de processos sociais, que são situados, tanto histórica como culturalmente (Spink, 2010). Partindo-se deste pressuposto de que as narrativas são produzidas a partir de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias estão inseridas, este instrumento vai ao encontro da perspectiva teórica utilizada para a realização desta pesquisa, bem como para se atingir seus objetivos, tendo em vista que “as narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo” (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p.110).

Para se estudar algo historicamente se faz necessário estudar o processo de mudança, requisito básico do método dialético. Faz-se necessário abranger o desenvolvimento do fenômeno em todas as suas fases e mudanças, o que significa conhecer sua natureza, sua essência. Sendo assim, “o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base” (Vigotski, 1978/2003, p.86). Bruner (1991) corrobora esta ideia, referindo que a narração possibilita reconstruir as ações em seus contextos, mostrando o lugar, o tempo, as motivações e as orientações do sistema simbólico de quem narra. Tendo em vista que “a capacidade de narrar é um feito que surge da capacidade discursiva como qualidade humana de transformar a prática em palavra, a atividade em linguagem” (Scribano, 2008, p.146, tradução livre da autora).

Ao combinar presente e passado surge uma função fundamental, a memória. Ao formular verbalmente sobre situações passadas é possível sintetizar o passado e o presente, a fala auxilia o campo temporal em direção tanto ao passado quanto ao futuro. O acesso à memória disponibiliza fragmentos do passado e faz surgir um “novo método de unir elementos da experiência passada com o presente” (Vigotski, 1978/2003, p.48), através de signos que criam as condições necessárias para o desenvolvimento de um sistema que inclui elementos do passado, do presente e do futuro.

Ao longo do desenvolvimento a memória sofre transformações, para o adolescente a memória tem uma função diferente da criança, enquanto para “a criança pensar significa lembrar, para o adolescente, lembrar significa pensar” (Vigotski, 1978/2003, p.67) e o acesso a estas lembranças, no momento da narrativa, proporcionará um pensar sobre suas experiências e sobre sua trajetória. Para o autor,

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (Vigotski, 1978/2003, p.68).

Na entrevista, o tema é introduzido através de um diálogo entre pesquisador e participante que vise a participação, a motivação, gerando um momento de reflexão sobre as questões a serem tratadas durante a pesquisa (González-Rey, 2002). O processo é “semiautônomo, ativado por uma situação predeterminada. A narração é então eliciada na base de provocações específicas” e uma vez iniciada deve ser sustentada pelo contador da história (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p.94).

Nesta pesquisa o tema provocador foi o momento da internação, sugerindo-se aos adolescentes que contassem sua trajetória, sua história de vida, e falassem sobre seus sentimentos, pensamentos e emoções diante da privação de liberdade.

4.3.5. Ação em campo: procedimentos

Para a realização desta pesquisa foi obtida, inicialmente, autorização judicial junto ao Juiz da 2ª. Vara da Infância e Juventude, que permitiu o acesso à instituição e aos sujeitos da pesquisa. Em posse desta autorização, foram realizados contatos com a direção da Unidade, com vistas à autorização desta instância para o início do trabalho. O projeto foi no prelo ao Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, tendo sido aprovado sob a inscrição CAAE: 02495212.1.0000.5531.

Os primeiros contatos com a unidade se deram através de visitas em que foram realizadas reuniões com o corpo diretivo, equipe técnica e educadores de medida, bem como junto aos profissionais de segurança, visando apresentar o projeto, seus objetivos e os procedimentos para coleta de dados, de forma que a pesquisa fosse conhecida por todos os

envolvidos no acompanhamento dos adolescentes. Estes contatos tinham como principal finalidade a busca de apoio para a realização da pesquisa, através de discussões e reflexões acerca dos procedimentos, visando menor impacto na rotina diária da unidade e diminuição de possíveis transtornos relativos à segurança.

Durante todo este processo de sensibilização, percebeu-se a disponibilidade, por parte de todos os envolvidos, no auxílio à pesquisa, e interesse em colaborar para que seus objetivos fossem alcançados, principalmente em virtude do enorme interesse pelo tema do trabalho e pela forma escolhida para sua realização. A utilização de imagens na coleta de dados, através das fotos tiradas pelos próprios adolescentes, trouxe espantosa expectativa aos profissionais, principalmente por tratar-se de algo novo dentro da instituição.

Buscou-se criar uma forma de trabalho incluindo os educadores de medida no acompanhamento destes adolescentes durante o uso das máquinas fotográficas, ficando estes profissionais responsáveis por guardar o equipamento e devolvê-lo ao final de sua utilização.

Para o levantamento dos participantes, contou-se com o auxílio da Secretaria do Adolescente, departamento responsável pela documentação/prontuário dos internos, que cedeu uma lista de todos os adolescentes que se encontravam cumprindo medida socioeducativa na unidade. Em posse desta lista foram excluídos os adolescentes que não atendiam ao principal critério de escolha dos participantes: tempo de internação. Para exclusão dos adolescentes foram analisados os prontuários que apresentam o histórico infracional dos adolescentes.

Com a lista dos possíveis participantes iniciou-se contato com os adolescentes, chamando-os para um primeiro encontro, realizado nas salas de atendimento técnico, em que estes foram convidados a participar da pesquisa, após serem apresentadas as informações sobre o projeto, seus objetivos e procedimentos de coleta, além de terem sido respondidas às dúvidas apresentadas.

Entre os que concordaram em participar, foi solicitada autorização, através do termo de consentimento livre e esclarecido ([anexo A](#)), assinado por esse. Nesse termo foi explicado o teor e objetivos da pesquisa, os procedimentos utilizados, além da responsabilidade, por parte dos pesquisadores, em atender a qualquer dúvida sobre a pesquisa, bem como sobre possíveis riscos causados pela mesma. Ressaltando a liberdade dos participantes de desistir da participação a qualquer tempo. Outro ponto importante elucidado foi sobre o sigilo em relação às informações coletadas, comprometendo-se que estas seriam utilizadas somente pelo entrevistador, mantendo o sigilo quanto aos dados que pudessem permitir o reconhecimento do participante; sobre este aspecto foi solicitado ao adolescente que

escolhesse um nome pelo qual gostaria de ser chamado durante os contatos e que seria utilizado na divulgação da pesquisa.

Foram marcados novos contatos, com cada adolescente individualmente, para a entrega das máquinas fotográficas, sendo solicitada a participação do educador de medida responsável pela casa onde o adolescente fica alojado, buscando-se demonstrar a forma de utilização do equipamento, possibilitando aos adolescentes treinarem seu uso, minimizando possíveis dúvidas. Cada máquina foi devidamente identificada pelas iniciais do adolescente participante e entregue ao mesmo em sua embalagem original, explicando que a mesma não poderia sofrer danos físicos ou ser aberta, pois as imagens fotografadas poderiam ser perdidas. Ressaltou-se, neste momento, a importância de que as imagens a serem fotografadas fossem de livre escolha do adolescente participante, utilizando-se da afirmação de que as imagens deveriam transmitir o olhar do adolescente sobre a medida socioeducativa de internação.

Cada participante recebeu uma máquina fotográfica descartável com disponibilidade para 27 poses, pelo período de 15 dias, das quais duas poses foram utilizadas durante a entrega da máquina para treinamento. Os adolescentes foram instruídos a fotografar qual o significado da medida de internação, estabelecendo-se que após o período de 15 dias as máquinas seriam recolhidas pelos educadores e devolvidas para posterior revelação das fotos. A média de tempo de posse da máquina pelos adolescentes foi de cinco dias.

As fotos foram reveladas, devidamente organizadas por adolescente e, em novos encontros, foram apresentadas aos participantes, individualmente. As fotos foram expostas, sendo solicitado que o adolescente escolhesse 10 fotos que considerasse mais importante, sobre as quais quisesse falar, pedindo que relatasse os significados destas imagens e os sentimentos, as emoções e as percepções, em relação às imagens. Após a escolha das fotos, cuja sequência foi sendo anotada; os adolescentes foram convocados a iniciar a fala sobre cada foto, relatando o motivo que os levou a registrar aquela imagem e o que cada imagem significava dentro da medida socioeducativa de internação. Estes encontros tiveram durações que variaram entre 40 minutos e uma hora e quinze minutos e foram gravados, buscando-se uma maior fidelidade dos dados, que a memória poderia não proporcionar. As gravações permitiram maior profundidade ao relato, com um grau menor de deturpação, entretanto, alguns discursos foram de difícil compreensão, devido ao uso de gírias ou palavras ditas incorretamente, impossibilitando sua decodificação.

Durante toda coleta de dados pode-se perceber a importância dada pelos adolescentes participantes à realização do trabalho, confirmando a experiência de Wang e Burris (1997) ao

relatarem sobre a autoestima e a responsabilidade atrelada à autonomia na realização da tarefa, autonomia tratada por Freire (1987, 1998), como essencial para que o homem possa refletir sobre sua realidade e aumentar sua autoconfiança, seu conhecimento de si e, conseqüentemente, sua autoestima. Para Freire (1998), o “educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade por suas ações” (p.104). Segundo o autor, a “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se ... requer que o indivíduo seja ativo e responsável” (Freire, 1987, p.31). Fato que pode ser observado nas palavras de Rafael, 17 anos:

eu já fui tirando as fotos, aí eu só fui fazendo as escolha, tirando as fotos, as fotos do local certo, que eu pensei que ia prestar, que ia ser alguma coisa, que ia ter um significado importante pra poder mostrar neste processo que tá fazendo, esse trabalho. Eu não achei muita dificuldade não, e achei uma coisa boa e interessante, e uma oportunidade mesmo de eu trabalhar querendo ser fotógrafo, aí já tirei as fotos, já sei como eu sou assim na coisa de tirar e é uma coisa boa pra mim também....Falar delas assim foi uma coisa importante, porque é representando as coisas que tem a foto que eu tirei e a escolhida dela porque eu botei as poses, as fotos necessária pra poder falar sobre o trabalho que eu tava fazendo, aí foi as fotos escolhidas foi essas, pelo significado que eu tive e a intenção de separar as fotos.

As gravações foram ouvidas com exaustiva atenção, dúvidas foram anotadas e foram realizados novos encontros com os participantes com o objetivo de aprofundar a interpretação sobre as fotos, sendo solicitado aos mesmos que retomassem as imagens e falassem novamente sobre elas, além de serem convidados a responder à questão: “Qual o significado da medida socioeducativa de internação para você?”.

Após esta fase da pesquisa, o adolescente Xande recebeu uma progressão de medida para liberdade assistida a ser cumprida em sua cidade de origem, impossibilitando novo contato com o mesmo.

O segundo e terceiro encontros deram início à fase da coleta de dados cujo objetivo foi enriquecer a compreensão em relação à fala dos adolescentes sobre as fotos e realizar a entrevista narrativa cujo tema disparador foi a trajetória do adolescente até o momento da privação de liberdade, pedindo que o participante contasse sua história de vida até a internação. Ao término desta fase, os adolescentes Mário e Dinho receberam, respectivamente, progressão para liberdade assistida.

Os encontros tiveram duração entre 40 minutos e uma hora e trinta minutos.

O adolescente Belo, durante o segundo encontro, solicitou escrever sobre as fotos e sobre sua história de vida, alegando maior facilidade na escrita que na oralidade, dizendo-se tímido ao expressar seus pensamentos, conforme palavras do próprio adolescente:

Eu preferia falar escrevendo...é que escrever o cara pensa o que vem na mente, quando falando não sai na boca assim. Escrevendo o cara escreve até mais coisa a respeito (Belo, 16 anos).

Sua dificuldade em expressar-se, em virtude de timidez excessiva, ficou clara durante o início do trabalho, em sua dificuldade na escolha e interpretação das fotos, contudo no segundo encontro, embora tenha solicitado escrever, foi participativo e contou um pouco sua história. Seu relato escrito foi digitado e incorporado ao material das demais entrevistas.

Após a coleta de dados, iniciou-se a transcrição das entrevistas, seguindo a orientação de Jovchelovitch e Bauer (2002), sobre a utilidade da transcrição que, por mais monótona que seja, pode propiciar uma boa apreensão das falas e um fluxo de ideias para a interpretação do texto. Todas as gravações foram transcritas e as transcrições passaram por uma leitura flutuante inicial, para facilitar a apropriação dos dados coletados. A seguir, foram realizadas novas leituras e posterior extração dos temas e das categorias, com vistas a atingir os objetivos propostos, sempre em consonância com a teoria que embasou este trabalho.

Conforme acordado com os adolescentes no início da pesquisa foram entregues, a cada participante, as fotos reveladas, relativas às imagens do participante, de outros adolescentes ou dos espaços ludo-pedagógicos e das atividades realizadas, após consentimento da direção da unidade e com o conhecimento dos profissionais que acompanhavam os adolescentes.

4.3.6. Analisando os dados: produção de significados e sentidos

O processo de análise, utilizado neste trabalho, consistiu em “extrair sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007, p.194), enquanto opção para o estudo dos significados produzidos pelas relações dentro dos contextos de vida. As visões que os participantes apresentaram sobre a internação estavam pautadas em suas experiências diante do fenômeno, conferindo-lhes significados. Esses significados são variados e múltiplos, e

construídos social e historicamente, pois são edificados a partir da interação com outras pessoas e instituições (Creswell, 2007).

Orientando-se pelo pressuposto de Vigotski, que apresenta as categorias enquanto entidades “processuais, abertas e situando o fenômeno que definem em suas relações com outros” (González-Rey, 2002, p.41), foram criadas seis grandes áreas temáticas buscando-se abarcar os sentidos e significados dados pelos sujeitos ao vivenciado. Partiu-se, então, da perspectiva dos próprios participantes para, posteriormente, buscar entender e explicar estes temas (Creswell, 2007).

Cada entrevista se torna importante por ser única, por seus sujeitos serem diferentes; pautando-se neste pressuposto buscou-se extrair as temáticas que se apresentavam mais carregadas de emoção e que expressavam os significados e sentidos atribuídos pelos adolescentes à internação (Arpini, 2003).

Contudo, ao analisar os dados, os pesquisadores reconstróem representações, podendo inferir sobre a expressão dos contextos que envolvem os sujeitos pesquisados, já que os textos são repletos de “eventos, valores, regras e normas, entretenimento e traços do conflito ou argumento”; além de ter influência de “preconceitos, opiniões, atitudes e estereótipos das pessoas” (Bauer, 2002, p.192).

O objetivo do pesquisador, portanto, neste modelo de análise, foi dar sentido aos dados, interpretando os significados que estes sujeitos tiveram para com a internação, reconhecendo que sua formação e sua própria experiência pessoal, cultural e histórica, diante do fenômeno, moldaram sua interpretação, e que esta análise perpassou vieses, valores e interesses pessoais em relação ao tema, que tornou o pesquisador inseparável da pesquisa (Creswell, 2007).

Outro ponto fundamental colocado pela teoria que embasou esta pesquisa é a diferença entre a explicação e a descrição, já que “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (Vigotski, 1978/2003, p.82). Para alcançar o sentido de determinada situação ou fala, devemos buscar além das aparências, nas entrelinhas do discurso, as motivações que levam o sujeito a utilizar estas ou aquelas palavras, a se expressar desta ou daquela forma, ou seja, faz-se necessário buscar um subtexto que é construído durante a história de vida do sujeito e que pode permitir a compreensão do significado subjacente à palavra, seus aspectos afetivo-volitivos geradores, condições nas quais esta expressão emergiu (Barros, 2009; Bock et al., 2011; Ozella, 2003).

Segundo Pereira (2003), a “realidade é uma construção social baseada nas vivências individuais e coletivas dos indivíduos que a constituíram” (p.279) e a narrativa busca

(re)construir esta realidade, partindo do pressuposto de que “a relação entre pensamento e palavra é um processo contínuo de ir e vir, em que o pensamento não se expressa simplesmente em palavras, mas que existe através dela” (Vigotski, 1986/1995, p.93, tradução livre da autora); assim, uma investigação que utiliza da palavra deve começar pela busca da história que antecede estes pensamentos antes de ser formulado em palavras.

Após a transcrição das entrevistas foram realizadas leituras exaustivas, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o material, facilitando a apreensão dos dados. Esta leitura possibilitou conhecer, de forma mais profunda, as temáticas trazidas pelos adolescentes pesquisados, quando estes falavam sobre as fotografias. Ao expressarem suas experiências e seus sentimentos diante das fotos, estes adolescentes possibilitaram o acesso aos sentidos e significados dados à internação.

A análise, então, partiu de uma leitura mais sistematizada das entrevistas, obtendo-se um sentido geral das informações, que permitiu a construção das temáticas e suas categorias, referentes aos sentidos e significados dados pelos adolescentes à medida socioeducativa de internação, incluindo seus sentimentos em relação a esta medida ser punitiva e/ou socioeducativa. Destacando-se, aqui, a importância da fala dos participantes a respeito das fotografias, desde que, de acordo com Melleiro e Gualda (2005), as imagens não falam por si mesmas, sendo necessário que se fale sobre elas para que a interpretação seja, de fato, alcançada. Assim, segundo estas autoras, não se pode ater apenas ao conteúdo da imagem, mas se deve considerar o processo de atribuição de significados produzidos pelos sujeitos (Melleiro & Gualda, 2005a). Além disso, considerar os autores das fotografias é “importante na medida em que os dados serão analisados de acordo com as características de cada autor ou em relação ao grupo ao qual ele pertence” (Neiva-Silva & Koller, 2002, p.248).

Um das premissas da teoria vigotskiana é que o que deve ser analisado é o processo e não o objeto. Vigotski (1978/2003) critica a análise psicológica que trata os processos como objetos estáveis e simplesmente os separa em elementos componentes. Assim, fez-se necessária uma análise do processo, que “requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” (Vigotski, 1978/2003, p.81), portanto, uma análise de toda a construção social e histórica da vida de cada um dos adolescentes no que diz respeito ao seu envolvimento com a criminalidade e com a privação de liberdade. Dessa forma, considerou-se que não apenas “todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas” (p.8).

As unidades de textos foram reduzidas desenvolvendo-se um sistema de áreas temáticas, de modo que todos os textos pudessem ser categorizados dentro destes temas. As

áreas temáticas apresentaram subdivisões em categorias ([anexo B](#)), de forma a facilitar a compreensão e a interpretação dos significados e sentidos dados pelos adolescentes à internação. Este processo de categorização foi criado a partir dos dados coletados e buscou refletir os objetivos da pesquisa. As imagens foram usadas de acordo com os sentidos e significados dados pelos adolescentes, ocorrendo que imagens semelhantes apresentaram diferentes sentidos e significados e, portanto, puderam pertencer a diferentes temas e categorias, demonstrando o caráter de multiplicidade e, muitas vezes, de dicotomia, dos sentidos e significados dados às imagens representativas da internação.

5. Revelando resultados: Falando de significados e sentidos

Os adolescentes apresentaram, através das fotos e das falas que estas suscitaram, inúmeros significados e sentidos diante da internação, que variaram em função de sua história de vida e de condições individuais, como a capacidade em compreender o processo de privação de liberdade e os objetivos da MSEI, e das relações estabelecidas dentro da instituição. Os significados foram, em sua maioria, compartilhados entre os adolescentes pesquisados, afirmando-se como social e historicamente construídos (Vigotski, 1978/2003). Contudo, sentidos emergiram, sendo estes construídos a partir da vivência única com a situação de internação, que possibilitou ao adolescente interpretar este momento a partir de sua história de vida, de sua experiência emocional, de seus sentimentos e de seus afetos em relação ao vivido durante a privação de liberdade, e que interferiu na forma de dar sentido à internação.

Entretanto, tanto significados quanto sentidos surgiram com suas nuances próprias, não como causa e efeito, mas em uma relação simultânea de vivência, interpretação, atuação frente à situação e à maneira particular de se apropriar dos significados sociais (Aguiar & Ozella, 2003; Mesquita, 2005; Ristum, 2001; G. L. dos Santos, 2010, Spink, 2010). Estes significados e sentidos relacionam-se com o vivido no dia-a-dia da internação e apresentaram-se, para um mesmo sujeito, diferentes, e até dicotômicos. Entre os significados destacaram-se a internação enquanto espaço para o imaginário social em relação à instituição e seu espaço físico, e espaço de estigma em relação aos adolescentes que dela fazem parte; espaços de punição, em que falas e imagens remetiam ao significado punitivo e coercitivo, e de sofrimento diante da privação de liberdade; internação enquanto espaço de proteção, que indicavam a sensação de cuidado e respeito com que eram tratados os adolescentes internos; espaços de reflexão, que aludiam aos momentos de reflexão sobre os erros e momentos de autoconhecimento, em que mudanças internas e externas eram percebidas; espaços de convivência, em que imagens e falas mencionaram as regras de convivência estabelecidas, além da internação enquanto espaços físicos de convívio familiar, religioso e de lazer; espaços de relação e interação entre pares e entre os adolescentes e os profissionais; além de espaços de oportunidades em que o adolescente significou a internação enquanto aprendizagem e possibilidades em relação ao futuro.

Para a apresentação dos resultados, este trabalho se utilizou das imagens e das falas dos adolescentes, apresentando-as em seis grandes áreas temáticas, subdivididas em

categorias, para melhor compreensão dos dados, que foram discutidos à luz da teoria e de outras pesquisas realizadas sobre os temas.

As áreas temáticas se dividem em imagens e falas que: 1) fazem alusão a como as pessoas julgam as unidades de privação de liberdade e os adolescentes autores de ato infracional; 2) remetem à MSEI ao seu caráter punitivo (pagar pelo que fez) e ao seu caráter prisional (grades, muros, guaritas); 3) referem ao sentido de proteção; 4) remetem aos momentos de reflexão sobre os erros e sobre si mesmo (autoconhecimento); 5) mencionam as relações e interações estabelecidas na internação, como as regras de convivência e os espaços físicos de convivência religiosa, familiar e de lazer, os eventos comemorativos e as relações/interações estabelecidas com profissionais; 6) fazem referência a oportunidades, envolvendo a aprendizagem e profissionalização, e as expectativas em relação ao futuro.

5.1. Os significados extramuros: o imaginário social sobre a instituição e o estigma no julgamento de adolescentes autores de ato infracional

*Maus-tratos, injúrias
Chamam isso de educar
Sujeitos a tortura
O caixão é o seu lugar!
Brigas, rebeliões
Passado eternizado
Se sair chance não terá
Pra sempre está condenado
Um dia na Febem
E pra sempre levará
Tristeza dentro do peito
E o ódio no olhar
Pancadas, humilhações
Por todos abandonados
Angústia e privações
O monstro está criado.⁸*

Os adolescentes, ao fotografarem a unidade de internação, demonstraram preocupação em mostrar uma realidade distante do que é imaginado e percebido pela sociedade. Buscaram demonstrar a existência, nas unidades de internação, de uma realidade diferente do que é socialmente significada, conferindo-lhes significados próprios, compartilhados pelos adolescentes desta unidade, pois estão pautados na vivência cotidiana da instituição. Ressalta-se que a unidade pesquisada é considerada unidade modelo de atendimento do sistema socioeducativo na região Nordeste, em termos de sua estrutura, quantidade de profissionais e proposta pedagógica. Estes novos significados podem contribuir para mudar o julgamento social em relação à própria instituição, mas, principalmente, em relação aos adolescentes autores de ato infracional que dela fazem parte e que sofrem com o estigma em virtude de sua situação.

Os significados que adentram o imaginário social, e que ainda fazem parte da realidade de muitas unidades no Brasil, interferem na maneira como os operadores de direito, incluindo-se os policiais responsáveis pela condução dos adolescentes, interpretam a medida socioeducativa de internação e também em como algumas unidades são vivenciadas pelos próprios adolescentes, como nos mostra o relato a seguir:

⁸ Música “FEBEM” do grupo SxPxSxC - Subversão ao Podre Sistema Capitalista.

Muitos pensam que a medida socioeducativa é estar na cadeia...primeira vez que eu vim pra cá, os policiais mesmo que me trouxe falou que aqui era a FEBEM, já ouviu falar, FEBEM de São Paulo, um lugar bem, sem ninguém. Eu cheguei no CAM (antiga Comunidade de Atendimento ao Menor, agora CASE)...eu vi que o negócio lá não era fácil, no CAM é mais atribulado, o quarto era mais que 50 pessoas num quarto só, um monte de gente, aqui é mais tranquilo, mais sossegado (Xande, 16 anos).

A antiga FEBEM, como eram chamadas as unidades que acolhiam adolescentes “infratores”, no período de implantação da Política Nacional de Bem Estar do Menor, em 1964, e antes da promulgação do ECA (Brasil, 1990/2000), caracterizam-se como a imagem que melhor apresenta o que a população imagina sobre as unidades de internação do país. Vistas como “universidades do crime” ou como o “inferno na terra”, produziu o modelo de instituição que não funciona e, que, portanto, precisa ser banida. Superlotação, ociosidade, sujeira, falta de respeito, punições físicas severas e total abandono e sofrimento, são alguns dos aspectos que permeavam a vida nestas instituições e que ainda fazem parte da forma como a sociedade, e nela os adolescentes, percebem a MSEI. Conforme nos relata Dinho, 19 anos:

Eu pensava que era o pior lugar do mundo...que isso aqui era praticamente o inferno...Muita gente chegava pra mim e dizia: você precisa conhecer...lá dentro é o inferno...você não vai conseguir ficar nem um mês lá dentro...vai começar a querer se matar e tudo mais (Dinho, 19 anos).

As unidades de internação são percebidas, por grande parte da sociedade, conforme nos aponta o discurso midiático, os debates e as conversas informais sobre o tema, como uma “cadeia” ou um “presídio” em que os adolescentes são mantidos aglutinados em pequenos espaços e ociosos durante a maior parte do tempo, em que só aprendem a se aperfeiçoar na criminalidade. Estes significados, que constroem o imaginário social, se devem à forma como estas unidades foram historicamente construídas, pautadas no modelo prisional, em que a punição e o “tratamento” eram seus maiores objetivos.

Alguns adolescentes, diante disso, fotografaram a praça central para mostrar que a internação significa mais do que cadeia e tem aspectos físicos que remetem à beleza, diferente do que se imagina fora dos muros:



Figura 1 - Praça Central

Não é só que nem o povo pensa que é só cadeia..tem coisas boas também. A unidade é bonita, é um lugar saudável, não é como as pessoas ficam dizendo, que é um lugar feio, é bonito, tem muitas árvores (Xande, 16 anos).

A realidade de maus tratos, de tortura e crueldade e, principalmente, de transgressão da lei pelas instituições que atendem adolescentes autores de ato infracional, ainda se faz presente em grande parte destes estabelecimentos pelo país, conforme nos apontam documentos como a “Inspeção Nacional às Unidades de Internação de Adolescentes em Conflito com a Lei” do Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (CNDH-CFP) e do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CF-OAB) de 2006 e o relatório “Panorama Nacional: a execução das Medidas Socioeducativas de Internação” do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) de 2012. Ambos os documentos relatam a realidade encontrada nas unidades de internação que atendem adolescentes autores de ato infracional e, mesmo tendo entre si um espaço de tempo de quase cinco anos, demonstram que poucas mudanças ocorreram.

Tanto na Inspeção Nacional, quanto nas visitas realizadas pelo CNJ, o retrato que emerge é de “unidades superlotadas, projetos arquitetônicos semelhantes a presídios, presença de celas fortes e castigos corporais, ausência ou precariedade dos projetos sócio-educativos...dentre outros” (CNDH-CFP & CF-OAB, 2006, p.14).

A fala abaixo, ao comparar a unidade em que se encontrava no momento da pesquisa, e a outra unidade do sistema, na qual cumpriu oito meses da MSEI, demonstra que a tortura e a violência ainda fazem parte da realidade da internação em algumas instituições:

É diferente aqui, aqui as pessoas tratam com respeito. Orientador conversa e respeita. Lá (na outra unidade) orientador espanca e agride, e os adolescentes agride orientador, é muita oprimissão⁹ (Mário, 18 anos).

Cabe destacar que ao se pensar uma unidade modelo, nos referimos a unidades que atendam ao que é previsto no SINASE (Brasil, 2012), tanto em relação a sua estrutura física, como em relação à equipe de profissionais. Atender a estes objetivos é partir do pressuposto de que somente uma unidade pautada no atendimento aos direitos do adolescente, como

⁹ Oprimissão é uma expressão usada pelos adolescentes para indicar um estado de opressão, em que adultos utilizam poder e força para oprimir os internos.

saúde, educação, lazer, cultura e profissionalização, pode trazer benefícios reais ao retorno desse adolescente ao convívio social, buscando cumprir sua função de evitar a reincidência infracional.

Muitos adolescentes, em suas falas, trouxeram a comparação desta unidade com as delegacias e “cadeias” nas quais passaram algum tempo, mesmo este procedimento indo de encontro à legislação que rege o atendimento ao adolescente autor de ato infracional, já que adolescentes só podem permanecer apreendidos em estabelecimentos apropriados para este fim e nunca junto a adultos. A diferença mais apontada pelos sujeitos pesquisados se referiu às atividades desenvolvidas em oposição ao tempo ocioso das outras instituições, como demonstrado em outras pesquisas (J. O. Silva, 2009).

Já tirei na delegacia de C., de I., de I. (municípios da Bahia)...sete mês, seis...lá é veneno e aqui não é não. Porque lá tá dentro de uma cela...e o pátio é pequeno. Da cela pro pátio e do pátio pra cela...eu fiquei lá sete meses, da cela pro pátio e do pátio pra cela, aí é veneno, é difícil, ele não pensa em mudar não, ele só fica pensando ali de fugir e de fazer outras coisas ruim. Aqui não, tem as coisas aqui, tem o lazer, aí o cara distrai a mente e não fica no veneno...ele fica pensando mais na vida, na maioria das vezes...agora em delegacia é difícil mudar, porque delegacia é veneno demais (Rafael, 17 anos).

Além da ociosidade e da estrutura física inadequada, outro fator apontado pelos adolescentes se referiu ao tratamento violento prestado nas delegacias e cadeias públicas do interior do Estado, e que ferem tanto os direitos do adolescente quanto os direitos humanos.

Porque as outras (delegacias) é diferente daqui, porque lá é uma cela, porque não tem atividade pro adolescente, é uma cadeia mesmo, a gente apanha muito (Mário, 18 anos).

Embora a realidade da unidade pesquisada também perpassasse necessidades de ordem estrutural, conforme nos colocou Mário, 18 anos, ao dizer que a “*casa*¹⁰ *está precisando de uma reforma*” e que os adolescentes “*não consegue dormir direito por causa do calor e também os colchões, o armário tem que melhorar mais*”; a maioria dos adolescentes pesquisados conferiu um novo significado à internação em relação a sua estrutura física, conforme nos mostra relato abaixo. Ao fotografar o corredor da casa onde

¹⁰ Casa, nome dado pela unidade aos alojamentos, por sua semelhança com as casas, já que possuem quartos individuais, diferindo dos grandes espaços comuns nas unidades de internação.

ficam abrigados, os adolescentes buscaram demonstrar uma realidade diferente da apontada pelos relatórios e conhecida da sociedade.



Figura 2 - Corredor central do alojamento (casa)

Tirei a foto da casa pra também o povo saber que num tamo num lugar que é pequenininho, que nem o povo pensa que é, um monte de gente tudo junto, não é assim o povo embolado, a casa é grande (Xande, 16 anos).

Verifica-se que os prédios de muitas unidades de internação assemelham-se ao modelo carcerário, pois são, na maioria dos casos, “herança de antigas unidades prisionais” (CNDH-CFP & CF-OAB, 2006, p.118), em que as estruturas físicas não são apenas parte integrante do imaginário social, mas existem, de fato, na maioria das unidades, em que “espaços destinados à realização de atividades consideradas obrigatórias para a concretização dos direitos fundamentais assegurados pela legislação, tais como a saúde, a educação e o lazer” (CNJ, 2012, p.39) não fazem parte da realidade concreta.

Contudo, os adolescentes pesquisados percebiam que a unidade em que se encontravam apresentava-se como uma realidade distante da imagem que a sociedade tem de uma unidade socioeducativa, e do que foi relatado pela fiscalização, já que a unidade em questão apresentava, em suas dependências, amplos espaços físicos, tanto dentro dos alojamentos, chamados pelos adolescentes de casas, como em seus espaços comuns, que são arborizados e bem cuidados, além de oferecerem espaços de lazer que chamam a atenção de quem chega. Conforme nos relatou Dinho, que ao fotografar o corredor de entrada da unidade, quis mostrar que:



Figura 3 - Corredor de entrada para os alojamentos

Quando a gente chega logo na Unidade, a gente se deparamos com um, vamos supor, um clube, muitos fala que é um clube, porque a unidade tem estruturas de um clube, tem jardim, tem piscina, campo de futebol, tem lazer, escola, cultura, hortas, oficinas, tudo isso (Dinho, 19 anos).

No entanto, um fator que colabora para a manutenção dos significados negativos construídos acerca da medida socioeducativa de internação (MSEI), conforme nos referimos

anteriormente, se deve à forma como os meios de comunicação ainda veiculam as informações sobre estes estabelecimentos, supervalorizando seus pontos negativos e seus insucessos, salientando fatos como a superlotação, maus-tratos, rebeliões, reincidências, demonstrando as mazelas que envolvem o atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Os casos bem sucedidos, que não são raros, são divulgados de forma breve e esporádica e ocupam pouco espaço na mídia.

Ao tentar mostrar uma unidade diferente das relatadas pelas inspeções, pela mídia e do que faz parte de como as pessoas fora dos muros imaginam uma instituição que atende adolescentes autores de ato infracional, os adolescentes pesquisados demonstraram preocupação em mudar o olhar da sociedade, não apenas em relação à instituição em si, mas, principalmente, em relação a cada adolescente que se encontra dentro dela e que sofrerá um processo de estigmatização ao sair de seus muros.

Imaginar uma unidade de internação em que adolescentes são mantidos aglutinados, sob situações humilhantes e de total falta de respeito aos direitos humanos, leva a sociedade a outro olhar, tão cruel quanto o em relação às próprias unidades, mas que agora se dirige diretamente aos próprios adolescentes privados de liberdade. Um olhar estigmatizante, que os coloca como incapazes de mudar sua trajetória de vida, afastando-se da criminalidade.

De acordo com as palavras abaixo, podemos notar que as pessoas não acreditam na possibilidade de mudança, colaborando para manter o estigma de infrator. O estigma em relação aos adolescentes “infratores” é compartilhado socialmente e, portanto, por profissionais que atuam nas unidades:

Mas se contar tem muitos aí que não tinha chance. K (ex-interno) não tinha chance, tá trabalhando no banco. Que ninguém dava nada e chegou lá fora e mudou. As pessoas (todas) achando que ele não mudava (Belo, 16 anos).

O estigma, conforme nos coloca Goffman (1891/2004), era utilizado pelos gregos, “para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (p.5). De acordo com o autor, o estigma se refere à situação em que os indivíduos não são aceitos plenamente pela sociedade, seja por atributos físicos, como as deficiências; de caráter individual, como a vontade fraca, a desonestidade, atribuídos aos prisioneiros, viciados, desempregados etc.; sejam por atributos de classe, relacionados à raça, nação e religião, além das questões socioeconômicas (Arpini, 2003; Campos, 1984; Goffman, 1891/2004).

A sociedade estabelece formas de categorizar os indivíduos e normalizar o que considera comum ou natural dentro destas categorias, além de estabelecer os ambientes em que estas categorias têm maior probabilidade de existir (Goffman, 1891/2004). Entre os adolescentes autores de ato infracional, a crença parte do princípio de que a mudança e a saída da criminalidade são raramente possíveis, colocando-os em uma situação de estigmatização dentro e fora das unidades de internação.

O atributo dado a uma pessoa, com base no que acreditamos conhecer, é um estigma principalmente se seu efeito de descrédito é grande, considerado uma fraqueza, desvantagem ou anormalidade diante do que é considerado normal e aceitável. Estigma, portanto, é um termo “usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos” (Goffman, 1891/2004, p.6).

De acordo com a fala a seguir, sobre outro adolescente “desacreditado”, pode-se perceber a desconfiança em relação ao comportamento do adolescente na própria unidade e, com isso, as suposições em relação ao seu futuro:

L.A. (ex-interno), o bicho aprontava muito...Muitos achavam que ele não ia melhorar, que tinha aceitado Deus aqui só porque estava aqui dentro, quando ele saísse lá fora não ia continuar, e ele tá de boa. Os irmãos (religiosos que realizam o culto aos domingos) falam com ele (Belo, 16 anos).

As atitudes frente ao estigmatizado, e os atos empreendidos na relação com este, são respostas que demonstram “discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida” (Goffman, 1891/2004, p.8). Ao construirmos a teoria do estigma, elaboramos uma ideologia para explicar a inferioridade, no caso dos adolescentes, sua periculosidade. A mídia surge novamente como responsável por esta ideia de violência de e perigo, atrelada à juventude, ao realizar uma “super-exposição de atos infracionais violentos como se fossem os mais frequentes, aumentando a sensação de insegurança e alimentando uma cultura de medo e de punição” (Cruz, 2010, p.148).

De acordo com Goffman (1891/2004), quando a estigmatização está associada à admissão do indivíduo a uma instituição, como as do sistema prisional, “a maior parte do que ele aprende sobre o seu estigma ser-lhe-á transmitida durante o prolongado contato íntimo com aqueles que irão transformar-se em seus companheiros” (p.34). Portanto, esta relação que se estabelece entre o estigmatizado e instituição a que ele pertence em virtude de seu estigma é crucial para a formação da identidade deste indivíduo.

Assim, ao falarmos do adolescente autor de ato infracional, colocamos este sujeito em categorias implícitas, “adolescente infrator” ou “ex-interno”, e é provável que algumas características singulares e historicamente imbricadas nestas categorias, atuem na relação que temos com essa pessoa, trazendo consigo previsões em relação a sua conduta e sua natureza, pautadas em padrões e marcas sociais. Esta categorização também poderá atuar na construção de uma identidade edificada no sentimento de incapacidade e inferioridade, trazendo o receio quanto ao retorno à comunidade e quanto ao futuro; receio pautado no estigma impresso pela sociedade a estes sujeitos (Arpini, 2003; Brioli, 2009).

Faz-se necessário, portanto, que os profissionais que atuam junto a este grupo de adolescentes possam propiciar, a estes sujeitos, reformular sua identidade pessoal e social, pautada, até então, no estigma de “criminoso”. O ambiente institucional deve proporcionar a busca de novas identificações que permitam ao adolescente, dentro da instituição, pensar em novas possibilidades e formas de atuar no mundo para que, ao sair da instituição, possa recomeçar seu percurso baseado em novas interações sociais e novas formas de lidar com as possíveis dificuldades, distantes da vivência infracional.

5.2. Imagens da privação: punição entre muros e grades

*Quando um homem é levado para o presídio, roubam-lhe sua vivência da sociedade,
tiram-lhe a experiência de um planeta vivo feito de coisas vivas.
Quando um homem é segregado no confinamento solitário...
tiram-lhe a experiência de viver com outras pessoas.
Abbott¹¹*

Um dos principais apelos sociais em relação aos autores de ato infracional está relacionado à punição. A sociedade clama para que adolescentes (ou adultos) envolvidos com a criminalidade sejam punidos pelos seus atos e a privação de liberdade surge como um instrumento para que esta punição aconteça. Segundo Wacquant (1999), a justiça visa “punir os culpados, indenizar os inocentes e defender os interesses dos cidadãos que respeitam a lei” (p.32).

Diante disso, os discursos amplamente veiculados pela mídia, de que a lei é protecionista em relação aos autores de ato infracional e de que estes não são punidos, acabam por difundir a inimizabilidade como impunidade e acabam por criar discussões acerca de punições mais severas, a exemplo do endurecimento das penas ou da redução da maioria penal (Dayrell, Moreira & Stengel, 2011; Guralh, 2010; Nunes, 2006; J. O. Silva, 2009; J. D. Teixeira, 2009). Conforme nos aponta J. O. Silva (2009), os adolescentes são legalmente inimputáveis, portanto, sujeitos a um sistema diferenciado de sanções. O medo coletivo acaba por produzir uma busca constante por “bodes expiatórios” e, neste contexto, crianças e adolescentes tornam-se, muitas vezes, sujeitos desta busca (Malvasi & Trassi, 2010).

De acordo com Lima (2010, p.54), a pena que satisfaz a sociedade é a que causa dor, sofrimento, desprazer, enquanto fim ou meio para que se atinja a finalidade de punir. A manipulação desta pena abarca não apenas o aspecto físico deste sujeito, mas todas as situações de frustração a que ele está exposto neste processo.

Conforme discutido anteriormente, para alguns estudiosos, a privação de liberdade não deve ser considerada a medida em si, mas pode ser vista como uma condição para que esta aconteça. Entretanto, o papel de privar para socioeducar tem sido debatido, tendo em vista que a punição, ao se restringir a liberdade, vai de encontro às propostas próprias da

¹¹ Abbott, J.H. (1982). No ventre da Besta – Cartas da Prisão. Editora Francisco Alves.

educação. Neste sentido, as medidas socioeducativas passam a manter apenas sua natureza retributiva, pois constituem uma resposta ao ato praticado e o seu aspecto pedagógico, devido ao seu caráter educativo e não apenas repressivo, pode ser renegado. A responsabilização juvenil, portanto, deve pautar-se na prevenção e na proteção integral, e não em seus aspectos coercitivos e retributivos que a acompanham (Alcântara, 2007; Guralh, 2010; Volpi, 2001, 2002).

Para os adolescentes pesquisados, estar privado de liberdade confere à internação, e ao seu caráter retributivo, um tom repressivo em que o sofrimento e a punição fazem parte da socioeducação e necessários à mudança de comportamento. Conforme Goffman (1961/2001) e Foucault (1996/2002) as instituições totais, entre elas as prisões, são espaços criados para mudar pessoas. De acordo com Guralh (2010), a medida de internação, embora considerada socioeducativa, também pune o adolescente que dela faz parte.

O status de “cadeia/prisão”, conferido à unidade de internação pelos próprios adolescentes, reforça o discurso social sobre a necessidade de se aprisionar para punir quem fez algo errado, visando que este sujeito “pague pelo que fez”, conforme relato abaixo:

Estar aqui pra minha vida é...estar pagando pelo que eu fiz, pelo meu erro (Bibia, 17 ano).

O discurso socialmente construído sobre a função retributiva da privação de liberdade também fez parte do discurso dos próprios internos, o que pode ser percebido na fala a seguir:

A pessoa quando faz uma coisa errada tem que pagar pelo seu ato, por isso eu tô aqui neste momento, porque eu errei, tô pagando, quando eu sair não quero dever mais nada a ninguém (Mário, 18 anos).

Os estabelecimentos responsáveis pelo cumprimento das medidas de internação, segundo Vale (2009), abandonam sua função educativa, transformando-se em “mero instrumento punitivo” (p.20), e este cárcere, sem o cunho educativo, expõe os internos à condições precárias de vida. Com a proposta do ECA, o adolescente deve ser responsabilizado, porém isso não implica privá-lo dos demais direitos. Contudo, a prática revela-se distante deste princípio e as unidades, em sua maioria, reproduzem as mazelas do sistema prisional, submetendo os adolescentes a um cotidiano de ócio, como nos aponta esta fala:

As horas passam devagar, parece que o dia...não tem fim, parece que nunca chega a noite e por mais que a gente tenta fazer alguma coisa, sempre se depara com uma dificuldade, é aí onde vai aumentando o estresse (Dinho, 19 anos).

Conforme pesquisa realizada por J. D. Teixeira (2009), mesmo dentro de uma unidade que proporciona ao adolescente acesso ao estudo, atividades profissionalizantes, de lazer, esportivas, os adolescentes se percebem como sujeitos presos, distantes de sua família e de outras possibilidades de vínculo social, o que é corroborado pela fala abaixo:

Apesar de nós estarmos privados de liberdade, nós temos uma escola pra estudar...e aqui também tem a área de lazer que serve pra nós aliviar mais, a gente acaba esquecendo um pouco de a gente tá privado...apesar de a gente estar privado, a gente tem um meio de se tornar profissional (através das oficinas) (Bibia, 17 anos)

Embora as medidas socioeducativas tenham como principal foco a socioeducação e a responsabilização, e não a punição, este ideário punitivo perpassa os significados dados pelos sujeitos desta pesquisa à internação, que a percebem com as características de uma “prisão ou cadeia”, principalmente em relação à estrutura física. Conforme relatos que se seguem:



Figura 4 - Portão da Contenção

A gente também tá preso...a gente não está no lazer também não...tá num lugar que aqui também é a cadeia, a gente não tá livre não (Xande, 16 anos).

Como você mesmo vê, tem a cela...todo dia nois vai pra tranca...não tem jeito tem que trancar (Rafael, 17 anos).

A tranca, nome dado, no interior das unidades, à contenção onde os adolescentes dormem, também está atrelada ao isolamento, punição dada aos adolescentes que infringem as regras da unidade. A tranca, com caráter punitivo de isolar dos demais adolescentes, é prática comum nas unidades de internação (Cruz, 2009; F.C.S.Dias, 2007), punição esta que se justifica por sua transformação em uma situação que possibilita a reflexão sobre os erros cometidos. Ao se nomear estes espaços como quarto de reflexão, busca-se ir além da punição, mas afirmar uma natureza positiva do que se busca neste espaço, de conscientização e responsabilização do adolescente diante de seus atos e consequências (F.C.S.Dias, 2007; Guralh, 2010; J. O. Silva, 2009). Conforme fala de um adolescente:

Não vamos dizer negativo, mas também tem a tranca, quando a gente apronta, a gente fica num momento de reflexão para a gente não continuar no erro (Bibia, 17 anos).

As sanções disciplinares aplicadas aos internos são punições paralelas à medida socioeducativa, e as práticas emancipadoras e humanistas que envolvem a ação educativa podem esbarrar em práticas de segurança pautadas em medidas disciplinares que reduzam o desvio e sejam corretivas (Guralh, 2010).

A transformação que se busca com o isolamento sistemático é a produção de um indivíduo que obedeça e que ao pensar, no confinamento solitário, passe a sentir-se vivendo em um vazio (F.C.S.Dias, 2007). Fato que ocorre também com as regras estabelecidas de horário de entrada e saída da contenção, quartos nos quais os adolescentes são “trancados”, que são percebidas pelos adolescentes pesquisados como naturais, conforme relato abaixo, já que fazem parte da vida diária, mascarando o caráter de controle disciplinar.



Figura 5 – Espaço interno da contenção

Aqui é a contenção...é onde nós fica, dá 10 horas, tranca, quando dá sete, vai abrir de novo...num tem jeito, que tem que trancar, a gente reflete um pouco, vai dormir. Aí no outro dia, no outro dia a mesma coisa de novo e assim vai (Rafael, 17 anos).

A estrutura física, mesmo dentro de uma unidade construída após a promulgação do Estatuto, apresenta características inerentes ao sistema prisional. As celas, as grades, os muros e guaritas fazem parte da internação e foram significadas pelos adolescentes como condições importantes dentro da MSEI, como podemos perceber nas imagens e nos discursos a seguir:



Figura 6 - Grade da parte superior do alojamento

Dessa grade eu tirei foi que é pra você vê que a gente fica preso, todo momento que a gente tá na casa a gente, vamo se dizer, preso, cheio de grade ao redor, por cima (Bibia, 17 anos).

Tem uma grade imensa na entrada e olhando por dentro tem vários chapões, várias grades...tem momentos que o adolescente acorda de um sonho bom...e se depara com quatro paredes e uma grade, é onde ele entra em desespero...significa dor e sofrimento (Dinho, 19 anos).

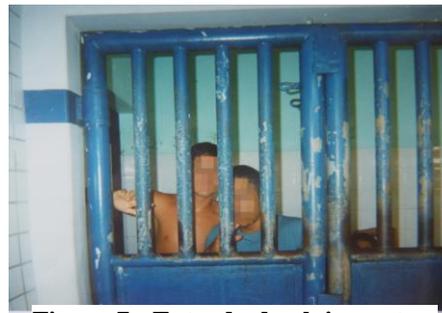


Figura 7 - Entrada do alojamento

A foto do corredor central, dentro dos alojamentos, além de demonstrar, como anteriormente, o espaço físico disponível, oferece também uma ideia da sensação de aprisionamento, vivenciado pelos adolescentes, sensação trazida na fala de dois adolescentes pesquisados e que demonstram o significado de encarceramento que a MSEI confere a estes sujeitos.



O corredor... só vejo parede e contenção...mostra como é dentro de cada casa, dá pra ver o chapão de contenção e mostra também como é sofrido ficar privado de liberdade, o mundo tão grande e nós num lugar pequeno (Belo, 16 anos).

É um corredor sombrio...dá solidão...é uma coisa assustadora mesmo, parece...um corredor de filme assombrado, um filme de terror...parece o corredor da morte...lembra também...um presídio (Dinho, 19 anos).

Figura 8 - Corredor central do alojamento

Os muros e guaritas também fazem parte da estrutura carcerária e fizeram parte dos significados da MSEI para todos os adolescentes pesquisados, pois foram percebidos como uma barreira que divide e que impossibilita o contato com o mundo do lado de fora. Conforme apontado anteriormente, Foucault (1975/1987, 1996/2002), em suas obras, refere-se às transformações que envolvem os delitos e as punições. Essas mudanças revestem a punição de um projeto disciplinar que demanda estruturas específicas, estrutura de fechamento com mecanismos que permitam visualizar os adolescentes nos espaços da unidade, distantes do mundo externo, cercados por muros altos e grades (Campos, 1984; J. O. Silva, 2009; J. D. Teixeira, 2009).



Figura 9 - Muros externos e guarita

O muro pra nós não fugi, se não tivesse o muro eu não fugia não, podia ser tudo aberto aí, que eu não fugia não, podia ter uma cerquinha, que eu não fugia (Belo, 16 anos).

Em unidades de internação, a disciplina é pautada no encarceramento. A segurança que olha tudo nos remete ao panoptismo, em que a vigilância sobre os indivíduos vai além do que ele faz, mas de quem ele é e do que pode fazer (Foucault, 1996/2002). De acordo com o autor, “a disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (Foucault, 1996/2002, p.122). Os muros e guaritas surgem para criar este espaço disciplinar e de controle, conforme relatos dos adolescentes.



Figura 10 - Muros externos e guarita

A segurança fica de olho no muro, também tamo num lugar, não quero falar não que é que nem um presídio, mas tem guarita também (Xande, 16 anos).

Aqui que ao redor é o muro, aqui vem a guarita, ao redor do muro, aqui fica detrás da casa, e aqui detrás já é o mundão, você vê o céu também (Rafael, 17 anos).

Entretanto, mesmo diante dos altos muros e da vigilância, as fugas e evasões acabam, segundo os dados, fazendo parte da realidade de mais da metade dos estabelecimentos visitados pelo CNJ, sendo que, do “total de 320 estabelecimentos socioeducativos, 167, ou 52%, responderam que houve registro de fugas e evasões”. (CNJ, 2012, p.129). Esses dados revelam a urgência não de promover melhorias com relação à segurança, mas, sobretudo, de rever o funcionamento destes estabelecimentos e a execução das medidas socioeducativas, com vistas a promover a vinculação destes adolescentes aos objetivos propostos pela socioeducação. A fala de Dinho, 19 anos, ilustra esta urgência:

Rolou duas fugas, a gente ia ter saída pra praia, pra trilha, piscina, clube e tudo mais. Com essas fugas a unidade toda perdeu.

A prisão, no entanto, surge como a junção de várias penas, pois deporta o sujeito de seu convívio social a um espaço que pouco possibilita manter contato com pessoas deste convívio, “ele é expulso da sociedade por quebrar o pacto” (Lima, 2010, p.41). Inflige ao sujeito vergonha e humilhação pública de ser julgado, tornando-se “estigmatizado e socialmente isolado” (Lima, 2010, p.41) e frustra a sociedade pelo fato de os envolvidos não repararem os danos causados, já que não realizam trabalhos forçados que poderiam trazer este reparo. E apresentam ainda a “lei do talião”, já que dentro das instituições prisionais são reproduzidos os crimes que existem na sociedade. Entretanto, mesmo diante de uma medida (privar de liberdade) que uni tantas punições em uma única instituição, seu objetivo não é punir, mas controlar e modificar comportamentos, visando o ajuste moral e comportamental dos sujeitos que transgrediram (Lima, 2010).

A segurança e a punição, muitas vezes, se sobrepõem à socioeducação, revelando a dificuldade das instituições em se pautar em seu objetivo. O investimento, portanto, deve ser voltado a atividades que permitam ao adolescente, diante da privação de liberdade, perceber os aspectos que possam auxiliar na construção de seu projeto de vida e de um futuro distante da vida infracional. Assim como outras instituições educativas, as unidades de internação precisam ultrapassar a obrigatoriedade, que lhe é inerente, e alcançar o desejo destes adolescentes de usufruir e vivenciar os seus espaços com interesse, ao percebê-los como importantes para seu desenvolvimento.

5.3. O que prende também protege

*Será verdade, será que não
 Nada do que eu posso falar
 e tudo isso pra sua proteção
 Nada do que eu posso falar
 A PM na rua, a guarda nacional
 Nosso medo sua arma, a coisa não tá mal
 A instituição está aí para a nossa proteção
 Pra sua proteção*
 ...
*E tudo isso pra sua proteção
 Pro governo poder se impor
 A PM na rua nosso medo de viver
 O consolo é que eles vão me proteger
 A única pergunta é: me proteger do que?¹²*

Os relatos demonstraram que os significados dados pelos adolescentes à medida socioeducativa de internação exibe dicotomias, demonstrando que significados divergentes se apresentam em relação a imagens semelhantes. Embora os adolescentes tenham tirado fotos de espaços físicos relacionados, inicialmente, ao sentido punitivo da medida, os adolescentes atribuíram a essas mesmas fotografias, significados de caráter protetivo. O muro que aprisiona é o mesmo muro que protege.

A internação suscitou, entre os adolescentes desta unidade, sentidos e significados muitas vezes antagônicos diante de uma mesma imagem. Estas percepções opostas podem ser verificadas no ambiente físico, como os muros e as guaritas, que foram significados como aspectos de uma prisão, e nestas falas se apresentam com o significado de segurança e proteção, conforme refere Belo, 16 anos:

(A guarita) é importante...faz a segurança do lugar para proteger os que estão cumprindo medida.

Conforme dados levantados por Campos (1984), em sua pesquisa junto a adolescentes institucionalizados, apesar dos aspectos negativos apontados pelos sujeitos, “existe uma unanimidade em considerar a instituição como sendo boa” (p.65), pois esta instituição se revela como um espaço que oferece segurança em oposição ao risco oferecido pela sociedade

¹² Música “Proteção” do grupo Plebe Rude.

que não protege ou apoia estes adolescentes e da realidade de violência vivenciada por estes sujeitos ao se envolver com a criminalidade.

De acordo com Arpini (2003), em pesquisa realizada com adolescentes em situação de risco, as instituições que os acolhem fazem com que se sintam protegidos da violência vivida, e estas passem a ser percebidas não mais com a “força negativa e destrutiva que marcava as instituições tradicionais” (p.176), mas, ao contrário, como espaços em que possam evidenciar vivências menos sofridas e traumáticas que as experiências extramuros. Esta realidade é corroborada pela fala a seguir:



Figura 11 - Muros e guarita

As guaritas que é os segurança, pra proteger a gente...protege de tudo, dos inimigos lá fora, de gente maldoso, que pode querer pegar o cara, querer matar o cara...que cuida da segurança da gente...é eles aí, pra não deixar nada de mal acontecer com nós.... Aqui é sofrimento, mas é melhor a gente aqui, do que lá fora, porque lá fora

tá acontecendo muita morte, muita violência e a gente não quer deixar nossa família sofrer (Mário, 18 anos).

Os muros e grades que, a princípio, podem ser percebidos apenas como uma limitação ao mundo exterior, uma barreira ao contato com uma vida social mais ampla, como uma estrutura para garantir o encarceramento e limitar o direito de ir e vir, também tem sua conotação positiva para estes adolescentes, tendo em vista que os protege do mundo exterior e dos riscos a ele atribuídos em função do que nele foi vivenciado antes da apreensão. Vale ressaltar que muitos adolescentes são envolvidos com o tráfico de drogas ou com homicídios realizados ou tentados, o que os coloca em uma situação de risco de morte iminente.

Entretanto, faz-se necessário refletir e discutir este significado de proteção, dado por estes adolescentes, à unidade de internação, diante do quadro de violência estrutural e simbólica que permeia a vida destes adolescentes, muitos ameaçados de morte, junto à falta de perspectiva diante do futuro, pois esta situação demonstra a “inoperância dos demais equipamentos sociais de garantia de direitos e proteção” (Cairus, 2010, p.289).

Ao Estado não cabe somente “punir” ou responsabilizar o adolescentes pelos atos cometidos, mas garantir que seus direitos básicos sejam atendidos antes de se tornarem autores de ato infracional. Entre os direitos básicos, muitas vezes violados, está o direito à vida, à alimentação e à saúde; e é nas unidades de internação que estes direitos são, para a

maior parte dos adolescentes, atendidos, aumentando a sensação de proteção percebida pelos sujeitos pesquisados.

O sentido de proteção dado à internação pode ser verificado nas fotos tiradas dos espaços de cuidado, como o Posto de Saúde, o Refeitório e até mesmo da alimentação à qual o adolescente tem acesso, mostrando que a instituição também é boa “na medida em que é vista como “provedora”, como supridora das necessidades básicas” (Campos, 1984, p.65).

Nos relatórios (CNDH-CFP & CF-OAB, 2006; CNJ, 2012), os adolescentes se queixaram das condições de higiene e saúde, denunciando falta de acesso ao atendimento médico, com problemas de saúde que não são tratados ou morosidade na atenção recebida, bem como uma alimentação ruim, muitas vezes azedada pela falta de cuidado em sua produção ou manuseio. Mas, ao contrário, para os adolescentes desta unidade a internação também significa acesso à saúde e boa alimentação, acesso este que, muitas vezes, não faz parte de sua vivência; conforme Souza (2007), “a identidade dos adolescentes autores de infrações é a de um meio cidadão, sem direitos, sem acesso à saúde” (p.158).

O Posto de Saúde ou P.S., como é chamado por todos que fazem parte da unidade, surgiu como parte importante da internação, pois significa cuidado e tratamento adequados, conforme as fotos e as falas dos próprios adolescentes.



Figura 12 - Posto de Saúde

Aqui agora é o P.S.; é a parte mais importante aqui dentro da unidade...as enfermeiras estão dispostas a ajudar...representa saúde, bem estar e também socorro próximo (Dinho, 19 anos).

É muito importante que é o posto de saúde. Que aqui é nosso centro das atenções quando a gente tá com um problema a gente sempre vem pra aqui...onde a gente é tratado, medicado (Bibia, 17 anos).

Muitos adolescentes têm o primeiro contato com o acompanhamento médico, ou com o tratamento dentário, em unidades de internação. Nestas unidades, inclusive, estes adolescentes descobrem enfermidades e delas são tratados, conforme nos contou um adolescente que relatou ter descoberto uma alteração na veia do coração através dos exames realizados na unidade e que está sendo tratado desde então:

Eu passei mal...eu tava indo pra casa e do nada eu senti uma forte dor de estômago...quando chegou na frente da casa 04, eu desmaiei. Aí me pegaram,

levaram pro P.S., do P.S. com brevidade me encaminharam pro hospital. Eu mesmo já cheguei a dormir duas vezes no P.S., por causa de...é uma veia fina que eu tenho no coração...coisas que eu não tava conseguindo cuidar lá fora, eu tô conseguindo cuida aqui dentro, hoje (Dinho, 19 anos).

A alimentação foi outro ponto significativo trazido por alguns dos adolescentes pesquisados, alimentação que em muitos casos está muito além do que o adolescente tinha acesso antes da internação. Algo que poderia passar despercebido aos que se debruçam sobre esta realidade e que faz parte dos significados dados à medida socioeducativa de internação, conforme imagens e relatos a seguir:



Figura 13 - Porta de entrada do Refeitório

Esse aqui é um lugar excelente (refeitório), que nos alimenta, o nosso alimento sai daqui, então é um lugar...que a gente sempre tem que guardar com carinho (Bibia, 17 anos).

A comida é importante porque senão nois vai morrer de fome...melancia é bom pra saúde...a gente tem 6 refeições no dia e passa pela nutricionista (Belo, 16 anos).



Figura 14 – Lanche da manhã (frutas)

O discurso proferido por Belo traz em seu bojo o discurso social sobre os “benefícios” direcionados aos internos das instituições prisionais, e que são vistos como regalias dadas aos “bandidos” e que deveriam, por si só, ser motivo de agradecimento por parte dos que são atendidos, e de submissão ao processo carcerário. As refeições, bem como o acesso à saúde, dado aos que fazem parte do sistema prisional, serve de tema de inúmeras reportagens e produzem um discurso midiático e, portanto, social, que confere a este “benefício” uma conotação de que o direito à alimentação e à saúde não precisaria ser garantido a esta população, como se ao infringir a lei, estes indivíduos perdessem não apenas o direito à liberdade, mas todos os demais direitos garantidos pela Constituição.

De acordo com J. D. Teixeira (2009), qualquer atenção que indique o tratamento destes adolescentes enquanto sujeitos de direitos civis e sociais, é re(significado) pela

sociedade como proteção desacompanhada da responsabilização. Conforme apontava Wacquant (1999), a sociedade critica os custos do Estado no atendimento aos considerados “miseráveis”, críticas que percebem o sistema prisional apenas como um lugar de controle social, em que os direitos básicos não precisam ser garantidos.

5.4. Reflexão: um momento da socioeducação

*Paz sem voz, paz sem voz, não é paz, é medo.*¹³

Reflexão sobre os erros cometidos, sobre as consequências diante dos atos e sobre a vida no futuro, após a liberação, é o discurso que permeia a execução das medidas privativas de liberdade. A internação é percebida socialmente, e pelos profissionais que dela fazem parte (Guralh, 2010), como um momento de reflexão sobre si mesmo e sobre a vida pregressa e futura. E este significado foi apontado por todos os adolescentes participantes desta pesquisa.

Estar privado de liberdade para estes adolescentes significa um momento de rever sua trajetória e repensar suas ações diante do mundo, visando melhorar estas ações em busca de um convívio social distante da vida infracional. As imagens que se apresentaram com o significado de punição, refletem também o discurso social, significando um “momento de reflexão”, conforme nos aponta a fala a seguir:



Figura 15 – Porta da Contenção

Todo dia nos vai pra tranca¹⁴...aí é hora de pensar mais na vida, é nesta hora...aí fica refletindo até nós dormi, e a tranca serve mais pra isso...a gente reflete um pouco sobre a vida...(A MSEI) significa que eu tô aqui pra mim refleti na vida, pra ver se eu melhora...é mais a melhora da pessoa aqui dentro...aqui é a melhora do cara, o cara pensa mais na vida, refleti, porque no mundão o cara tá lá, vai para cima e pra baixo, não tá nem aí pra nada. E aqui não, o cara aqui tá refletindo...aqui mesmo é um lugar de a pessoa pensar na vida (Rafael, 17 anos).

A medida socioeducativa surge, neste momento, como sanção, porém com o objetivo de alcançar seu caráter protetivo, já que visa a “reeducação dos sujeitos; uma nova programação sobre como devem ser e agir quando do retorno para a sociedade” (J. O. Silva, 2009). Conforme nos coloca Goffman (1961/2001) e Foucault (1975/1987), as instituições se

¹³ Música “Minha Alma” do Grupo O Rappa.

¹⁴ Tranca é o nome dado pelos adolescentes às contenções, quartos individuais ou coletivos, nas quais os jovens são alojados para dormir. Também se referem ao estado de estar cumprindo medida disciplinar, no sentido de estar “trancado” sem participação nas atividades coletivas.

tornam estufas para mudar e transformar indivíduos. E esta mudança perpassa a utilização de regras e rotinas, “dispositivos disciplinares” aplicados aos adolescentes, visando que estes reflitam sobre seus erros e modifiquem suas ações. As instituições, com a finalidade de modificar indivíduos através da disciplina, não mais exercem a função de punir as infrações, mas buscam corrigir suas atitudes e disposições, mudando seu comportamento; para isso, utilizam-se de práticas de internamento e de tecnologias (campos do saber). Interessa agora a correção e o adestramento, visando proteger o sujeito de possíveis erros futuros (J. D. Teixeira, 2009).

Seria (a MSEI) uma lição pra mim na vida pra sair daqui e não cometer o mesmo erro, uma lição para quando eu sair daqui e não fazer a mesma coisa que eu fiz, sair daqui com outra cabeça, outra pessoa (Xande, 16 anos).

A prisão não é apenas punição, mas a grande punição do século XIX, que tem, em sua prática, a utilização do poder no controle dos indivíduos. Os sujeitos, segundo Foucault (1996/2002), que recebiam as penas eram colocados na prisão por tempo não fixado, com o objetivo de “aprisionar para corrigir, de conservar a pessoa presa até que se corrija” (p.98), ideia sem qualquer justificativa ou comprovação de mudança no comportamento humano. No entanto, com esta prática, surge a ideia de que a penalidade tem por função corrigir os “infratores” em seus comportamentos, atitudes, disposições, virtualidades possíveis, procurando modificá-los pela exclusão. Esta ideia não faz parte da teoria jurídica do crime, mas é “uma ideia policial, nascida paralelamente à justiça” (Foucault, 1996/2002, p.99), como uma prática de controle social e exercício de poder. E esse discurso de correção e de mudança faz parte do discurso dos adolescentes privados de liberdade.

Pra mim (a MSEI) significa um momento para refletir, pra não permanecer no mesmo erro. Olhar pra trás e ver o que a gente fez de errado...ensina a gente sair daqui melhor, de cabeça erguida...é uma superação, é uma mudança de vida...pra quem quer mudar de vida...Estar aqui pra minha vida é um momento de reflexão...a medida é reflexão, reflexão e conquistas (Bibia, 17 anos).

Espaço de reflexão foi um dos significados dados à internação e a “mudança para melhor” é, para estes adolescentes, um dos objetivos da MSEI. Ao refletirem sobre si mesmos, inclusive ao fotografarem a si mesmos, demonstraram concordar que este objetivo pode vir a ser alcançado com a internação, mantendo o discurso compartilhado socialmente, de transformação e evolução inerentes à privação de liberdade. Ambas pautadas no que a

sociedade compreende como “melhor” e impõe a todos os seus sujeitos. Podemos notar, nos discursos acima, que significados construídos historicamente, pelos profissionais que atuam em unidades prisionais, perpassam os significados dados pelos adolescentes. A fala dos adolescentes pesquisados pode ser apenas uma reprodução da fala dos adultos, e não um sentido dado por eles à internação. O significado de que a medida socioeducativa de internação existe para que o interno possa refletir sobre seus erros, evitando cometê-los novamente, tem feito parte do discurso recorrente, e tem sido o principal argumento para a privação de liberdade como um caminho “eficiente” e “eficaz” no combate a violência e à criminalidade.

Os adolescentes demonstraram, através do autorretrato, o reconhecimento de sua responsabilidade para se atingir os objetivos da socioeducação, além de referirem mudanças já percebidas durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação. Conforme aponta pesquisa de Yamamoto (2009), inicialmente os adolescentes têm dificuldades de compreender a instituição e seus objetivos, suas regras, mas, com o passar do tempo e a convivência dentro deste espaço, esta dificuldade diminui, como podemos perceber nas falas a seguir:



Figura 16 - Autorretrato

Significado na medida? Evolução...quando percebi o quanto poderia ser bom pra mim, foi que eu comecei a enxergar as coisas de outro lado, por outro ângulo...só acaba o quebra-cabeça com a minha foto. Que foi a chave disso tudo, dessa história toda (Dinho, 19 anos).

Ao chegar eu ficava de canto, sem conversar, sem falar com educadora e fui mudando...desde que conheci esta unidade aqui minha vida foi mudando, de pouco em pouco...que o cara numa medida dessa aqui, o cara vai refletir...pensar no que eu vou fazer quando eu for embora (Mário, 18 anos).

Diferente tem muita coisa...mudei muito...antes eu só pensava na maldade, agora eu tô mudando mesmo...eu também cresci muito, cheguei aqui pivetinho...tenho até bigode (Belo, 16 anos).

A internação, para estes adolescentes, foi percebida como uma possibilidade (para muitos, a primeira) de pensar sobre a vida, sobre sua própria história, sobre o envolvimento na criminalidade e as consequências de seus atos, sobre a própria situação de privação de

liberdade e seus pontos positivos e negativos. Como um processo de conhecimento e amadurecimento que possibilita melhorar a compreensão de si mesmo, de seus desejos, de seus vínculos e a compreensão do mundo, preparando este adolescente para lidar com o mundo de forma mais consciente, como apontado por inúmeros autores (Agliardi, 2007; O. L. Almeida, 2006; Aquerreta, 2004; Baldissera, 2009; Becerra, s.n.; Bocca, 2009; Cella & Camargo, 2009; Doria, 2009; J. O. Silva, 2009; Solbes, 2006; Zanchin, 2010).

A reflexão crítica, enquanto criação e recriação de si e da vida, pode tonar-se, segundo Freire (1987), liberdade. Liberdade no sentido de possibilitar que o sujeito reconheça o mundo que o cerca e possa agir sobre ele, com vistas a modificá-lo. Esta capacidade de reflexão do adolescente se torna importante no processo socioeducativo e faz parte, inclusive, dos relatórios técnicos elaborados sobre seu desenvolvimento durante a medida de internação (Castro, 2006). O tempo de internação se reflete nesse processo, demonstrando que o adolescente necessita de um período de tempo para perceber a dimensão de risco no envolvimento infracional (Agliardi, 2007).

Quando o cara tá tipo internado, é pra melhorar mais...que o cara numa medida dessa daqui, o cara vai refletir mais, o tempo que vai passando, só vindo coisas boas pra ele, as coisas ruins ficam pra trás (Mário, 18 anos).

O ECA (Brasil, 1990/2000) propõe que as unidades de internação proporcionem um período de distanciamento entre o adolescente e sua realidade de vida, além de um momento de reflexão e transformação, de forma que esse “diálogo entre realidade vivida e realidade projetada” (Cella & Camargo, 2009, p. 297) possa ser mediado pelos profissionais que atuam no sistema socioeducativo. Os objetivos da medida socioeducativa de internação, de reinserção social e reflexão sobre os atos cometidos, serão possíveis, no entanto, em um ambiente que proporcione novas referências e no qual os operadores estejam atentos e preparados para compreender que os adolescentes só conseguirão refletir e valorizar o respeito à sociedade, à legalidade e aos direitos do outro, se seus próprios direitos forem respeitados (Silva & Guerresi, 2003).

A internação gera uma “crise importante na vida do adolescente” (Agliardi, 2007, p.54), ao oferecer estes momentos de reflexão e possibilidade de vislumbrar um futuro distante da vida infracional. Entretanto, esta reflexão precisa ser mediada pelos diversos profissionais do sistema socioeducativo, para não correr o risco de proporcionar apenas sentimento de culpa nestes adolescentes, fato que não auxilia no processo de responsabilização. A preocupação com esta reflexão, por parte dos destes profissionais,

existe, porém não existem ações sistematizadas neste sentido, ações que se voltem ao acompanhamento do adolescente e que envolvam a participação da família e da comunidade neste processo (Cella & Camargo, 2009).

Porém, cabem aqui alguns questionamentos que merecem investigações mais profundas: é possível pensar a vida em sociedade fora dela? É possível falar em reflexão crítica, que trata de liberdade de reconhecer o mundo, retirando o sujeito do mundo? Retirar o adolescente do convívio social é a melhor forma de fazê-lo refletir sobre seu papel neste convívio? Estas são algumas indagações que se fazem necessárias e urgentes, pois as respostas podem trazer explicações sobre a ineficácia do atual sistema prisional.

5.5. Conviver entre os muros

UBUNTU – Sou o que sou pelo que nós somos.¹⁵

A convivência e as relações que se estabelecem na instituição foram trazidas, por estes adolescentes, como significados importantes da internação, que se destacaram nas fotos e nas falas dos adolescentes pesquisados. Muitos destes significados, relativos ao convívio, referiram-se a espaços físicos de convivência, em que relações são estabelecidas e vivenciadas durante a privação de liberdade. Entre estas relações, encontravam-se a relação com Deus, através da religiosidade; a convivência entre pares, que ocorre durante os momentos de lazer e atividades físicas; e as relações familiares, vivenciadas nas visitas, eventos comemorativos e nos contatos telefônicos. A internação também significa regras de convívio diário, impostas pela instituição ou criadas pelos próprios adolescentes.

Através de suas relações sociais, e por intermédio da linguagem estabelecida nestas relações, o homem constitui-se e desenvolve-se como sujeito. A vida, portanto, pauta-se na interação entre os sujeitos e o uso de sistemas de signos, entre eles a linguagem, que tem função de mediadora, social e comunicativa, além de possibilitar a organização e o planejamento do pensamento (Bruner, 1991; Vigotski, 1978/2003, 1986/1995). Ao desenvolver a capacidade de combinar o uso do instrumento e do signo, o homem supera o imediato (Bock, 2004).

Para Bruner (1991) a interação com o outro se torna importante, pois possibilita o desenvolver-se e o relacionar-se com o mundo. O suporte do sujeito é dado pelo “nós”, pois o discurso individual se apoia no discurso coletivo. O ser humano existe para si na medida em que é para os outros, sendo a partir da convivência com o outro que se constitui humano. Diante disso, a convivência que se estabelece nas unidades de internação, durante este período de privação de liberdade, se torna importante, pois será mediadora da construção dos sujeitos que dela fazem parte.

¹⁵ Ubuntu é uma ideologia de toda a África. É uma filosofia que foca nas alianças e nos relacionamentos entre as pessoas. A palavra vem das línguas Zulu e Xhosa, dos povos Banto. Pode ser traduzida como “humanidade para com os outros” ou “crença no compartilhamento que conecta toda a humanidade”. Ubuntu fala sobre comunidade, sobre o sentimento de solidariedade, gentileza, respeito, tolerância e pertencimento, enquanto experiências ricas e únicas nas relações, atitudes e comportamentos humanos.

5.5.1. Regras de convivência: (im)posições necessárias

A internação, segundo os adolescentes pesquisados, também foi relacionada a inúmeras regras de convivência, estabelecidas pela própria unidade ou pelos adolescentes em seu convívio diário. Estas regras podem ser explícitas ou implícitas. Entre as regras explícitas estão os horários, as atividades desenvolvidas por casas, ou para cada adolescente, e o convívio com os demais adolescentes e profissionais, com vistas a manter uma relação de respeito entre eles. Entre as implícitas podemos citar as regras em relação aos dias de visita, em que não podem ocorrer brigas ou confusões entre os internos, os adolescentes devem usar roupas que não permitam visualizar certas partes do corpo, como camisetas regatas ou short curto, e devem andar de cabeça baixa, evitando olhar em direção às visitas de outros adolescentes. De acordo com Valsiner (2012), as instituições criam regras sociais voltadas para a interação, buscando monitorar a manutenção da ordem, também criam expectativas para que as atividades e as interações acarretem transformações comportamentais.

As regras são criadas, avaliadas, modificadas pela humanidade, como caminho para manter uma convivência saudável e minimizar as relações de conflito. As leis e regras precisam ser seguidas, como forma de manter um equilíbrio entre os interesses pessoais e coletivos, e seu não cumprimento exige sanções. Contudo, esta organização de interesses, muitas vezes, opostos, além de garantir um controle social que seja mantenedor da espécie, também traz inúmeras insatisfações, expressas em condutas que infringem as regras impostas (Souza, 2007).

As regras criadas pelas unidades prisionais também têm por objetivo manter o bom andamento da instituição e a disciplina, visando uma convivência pacífica e certo controle em relação aos que ali se encontram. Estas regras e rotinas são, na maioria das instituições, criadas pela direção, com participação das equipes de segurança, equipe técnico-pedagógica e, raramente, com a participação dos próprios adolescentes, embora o direcionamento dado pelo SINASE (Brasil, 2012) proponha esta participação (Guralh, 2010; L. H. A. da Silva, 2007; J. O. Silva, 2009; J. D. Teixeira, 2009; Yamamoto, 2009). Estas regras e rotinas também visam ocupar o tempo em um ambiente que busca ser salubre e atender as necessidades de sono, alimentação, higiene, saúde, escolarização, além de estabelecer sanções e punições aos seus descumprimentos (F.C.S.Dias, 2007).

Algumas imagens demonstraram, claramente, a organização necessária ao bom funcionamento da unidade, como o quadro de adolescentes e a ordenação dos espaços, explicadas pelas falas abaixo:



Figura 17 - Quadro de Educandos
(disponível em cada casa)

...os nomes dos adolescentes são colocados nos quadros para que então que possa fazer opções de almoço, possa ser colocada a participação nas oficinas, medicação, atendimento e saídas e também quando os adolescentes praticou algum ato e está de medida (disciplinar) ou até mesmo suspenso por ter quebrado alguma coisa. Esse quadro também serve para manter em ordem as contenções, por ordem de contenções (Dinho, 19 anos).

A gente fica, a gente almoça, janta...a contenção que nós dorme, acorda...só quando tá no horário (Mário, 18 anos).

Salão que...é o momento em que os meninos sabe, respeitam um ao outro...todo mundo senta, conversa, resolve direito (Dinho, 19 anos).

Figura 18 - Salão de TV (interior da casa)



As falas, a seguir, demonstram a existência de regras impostas pela unidade, em relação ao horário, e outras criadas pelos próprios adolescentes, com relação ao uso dos espaços e os momentos de solução de conflitos, em que o diálogo e o respeito são fatores significativos de convivência, reiterando a importância da participação dos adolescentes na elaboração de suas próprias regras. Enquanto momento de convivência e interações, o estabelecimento de regras pelos adolescentes tem um caráter regulador de comportamentos em prol de todo o grupo (J. O. Silva, 2009).

Neste sentido, mesmo as imagens dos espaços destinados às atividades de lazer, entre outros, remeteram às regras de convivência, pois significam, para estes adolescentes, o cumprimento de normas estabelecidas pela instituição, conforme as falas e imagens a seguir:



Figura 19 - Piscina

Aqui (piscina), sexta e sábado nós toma banho...fica uma hora...nóis fica trancado das 10 horas até noutro dia as seis horas da manhã...toda sexta mesmo eu tô conversando com minha mãe (dia de ligação) (Rafael, 17 anos).

...tem os dias da casa, tem uma hora, uma hora e meia de atividade, duas horas de atividade (Dinho, 19 anos).

Em unidades de internação, como na unidade pesquisada, documentos emitidos pela direção regulamentam horários, datas e turmas para uso dos espaços de lazer e atividades esportivas, com possibilidade de suspensão destas atividades como medidas de punição a infrações das regras e rotinas internas (F.C.S.Dias, 2007).

As atividades de higiene e limpeza também são pautadas em normas estabelecidas pela unidade, e pelos próprios adolescentes, e apropriadas durante o cumprimento da medida socioeducativa. Estas atividades são, para alguns adolescentes, distantes de sua rotina fora da instituição, conforme relato abaixo:

Aqui é nossa lavanderia, é onde a gente lava nossas roupas, em casa a gente não precisa, mas aqui a gente tem que fazer...é nosso meio de limpeza, higiene, a gente faz aqui na lavanderia (Bibia, 17 anos).

Figura 20 - Lavanderia da casa



Outras pesquisas, realizadas junto a adolescentes internos de instituições, confirmam este comparativo entre as regras da instituição e as da vida fora dela, referindo-se ao fato de não terem que cumprir tantas regras quando estão “soltos” e de haver muitas regras a serem cumpridas dentro da unidade, algumas que contrariam os desejos do adolescente e o que foi vivenciado pelo interno antes da privação (Brioli, 2009; Castro, 2006; M. H. Rocha, 2011; L.H.A.da Silva, 2007).

Algumas regras foram criadas pelos próprios adolescentes, com a participação da equipe de profissionais. Essas regras são, em algumas casas, dispostas na parede. Podemos perceber, em contato com a vida diária da instituição, que as regras criadas com a participação dos adolescentes são por eles mais respeitadas e, portanto, cumpridas. Ressaltamos que, embora possa parecer incoerente, pelo fato destes adolescentes terem

infringido as regras sociais, os códigos de conduta criados por eles, ou com sua participação, são mais rigorosos, quanto ao seu cumprimento, que os criados socialmente. Isto revela que a participação do adolescente na elaboração das normas e regras de convívio o faz mais engajado em seu cumprimento. Exemplos deste fato, na instituição em estudo, se referem à comida ou a questões de higiene pessoal e coletiva. Foram criadas regras pelos adolescentes, de que a comida não seria mais jogada fora como manifestação de insatisfação; ela seria devolvida ao refeitório e doada. E que a higiene pessoal e a limpeza das casas devem ser feitas diariamente, pois são importantes para o convívio, conforme fala abaixo:

A comida que desperdiçamos, eles pegam e dão para as pessoas que passam necessidade...a parte da lavanderia, aonde nós lavamos a roupa (Belo, 16 anos).

Pesquisas realizadas junto a adolescentes em situação de escolarização demonstram a importância da participação dos alunos na elaboração das regras de convivência, já que permite maior aproximação destes com uma postura crítica e reflexiva e possibilita maior responsabilização no cumprimento destas regras (Saraiva, 2006); também se observa que estas regras, quando muito rígidas, difusas ou carregadas do sentimento de injustiça, tendem a não ser respeitadas (Cruz, 2009; Gallo & Williams, 2005; Guralh, 2010; Ristum, 2001; Souza, 2007).

Esse tipo de controle, que tem como objetivo principal estabelecer uma hierarquia e uma submissão pacata, também tem implicações subjetivas com relação à autonomia deste adolescente; e qualquer desvio, mesmo diante de regras arbitrárias, é penalizado, pois é percebido como desrespeito aos códigos estabelecidos, sem qualquer possibilidade de questionamento, por parte do adolescente, quanto a sua origem ou pertinência (Cruz, 2009, F.C.S.Dias, 2007; Guralh, 2010).

Salientamos que o não cumprimento das regras e normas impostas pela instituição é passível de punições, dentre as quais, a mais comum é a impossibilidade de participar das atividades de lazer e de esportes, além de saídas externas (passeios). Quando as ações são mais graves e infringem regras de convivência relacionadas ao respeito a outrem ou quando se referem à manutenção dos bens patrimoniais, a punição pode ser o isolamento nos “quartos de reflexão”, já mencionados anteriormente (CNDH-CFP & CF-OAB, 2006; F.C.S.Dias, 2007; J. O. Silva, 2009; J. D. Teixeira, 2009).

Na unidade pesquisada, as regras eram divulgadas através de Comunicados Internos (CI), no entanto não existia um regimento interno aprovado e um regulamento em que constassem todas as normas e regras estabelecidas, embora a elaboração destes documentos

seja exigida pelas leis que regulam a aplicação das medidas socioeducativas (Oliveira, 2003; Yamamoto, 2009).

Quando as regras não cumpridas se referem aos códigos de conduta não escritos, passados verbalmente, impostos pelos próprios adolescentes e que se relacionam a comportamentos considerados graves, como o não cumprimento dos procedimentos exigidos em dias de visitação, ou o desrespeito a outros adolescentes e funcionários, as punições são severas e vêm dos próprios adolescentes, normalmente sob o comando dos adolescentes que apresentam maior potencial de liderança, podendo incorrer em atos de violência, conforme aponta inúmeras pesquisas realizadas com internos do sistema prisional (CNDH-CFP & CF-OAB, 2006; F.C.S.Dias, 2007; Lima, 2010; M. H. Rocha, 2011; J. O. Silva, 2009; Yamamoto, 2009).

Alguns estudos demonstram que dentre as regras existentes em uma instituição prisional, encontram-se as regras relacionadas à vida criminal, que também são assimiladas pelos internos. Estas regras favorecem a socialização no meio infracional e o adolescente se sente obrigado a apreendê-las e praticá-las como forma de sobreviver neste contexto. Quando estas regras são trazidas para dentro da instituição se tornam um complicador para o cumprimento das regras de convivência objetivadas pela instituição, fator que pode prejudicar os indicadores de apreensão de habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais, esperadas para o convívio social (R. da C. Padovani, 2008; L.H.A.da Silva, 2007).

As regras, normas, procedimentos e práticas são criadas, respeitadas e executadas por pessoas e estas intervenções, que buscam organizar as políticas institucionais, precisam envolver as pessoas em sua construção, se o objetivo é que estas pessoas possam agir de forma diferente, mediante tais políticas, com autonomia e senso crítico (Stelko-Pereira & Williams, 2010; Souza, 2007).

Cabe aos que atuam em instituições responsáveis pelo cumprimento de medida socioeducativa ultrapassar a relação de poder e o duo disciplina-submissão, em que as regras e rotinas são historicamente construídas, abrindo um espaço para que autonomia, responsabilidade, justiça, façam parte da elaboração destas normas, com a participação ativa e efetiva de todos os envolvidos em seu cumprimento, principalmente os adolescentes. Funcionários de todos os setores, adolescentes, familiares, todos devem fazer parte da construção do regulamento, já que este visa a estabelecer uma convivência que seja adequada para todos os que vivem a rotina da unidade. Dar voz, principalmente aos adolescentes, não é apenas cumprir o que a lei estabelece, mas é possibilitar que as regras sejam respeitadas, não porque são impostas, mas porque refletem o pensamento e a participação de todos.

5.5.2. Espaços de relação e interação

Em um mundo que se fez deserto, temos sede de encontrar companheiros.

Antoine de Saint Exupéry¹⁶

Imagens de espaços físicos existentes na unidade foram significados pelos adolescentes como espaços de convivência, de interação e de relação, importantes durante o processo socioeducativo, pois são, muitas vezes, responsáveis pelo desenvolvimento do adolescente durante o período de privação de liberdade.

5.5.2.1. Conversando com Deus

A religiosidade, para a maioria dos adolescentes pesquisados, não fazia parte de sua vivência antes da internação. Relataram que seus familiares são frequentadores de diversas religiões, contudo não se interessavam em participar destes encontros. Contaram que este interesse se deu durante o cumprimento da medida socioeducativa, como uma das formas de lidar com o sofrimento imposto pela própria internação e pelo distanciamento familiar.

O templo foi fotografado por todos os adolescentes pesquisados, por ser considerado um espaço importante na medida socioeducativa. A participação nos cultos religiosos significa um momento que vai além da reflexão, e perpassa um sentimento de acolhimento e um apoio que, segundo os adolescentes entrevistados, possibilita mudança de vida.

Segundo Vigotski (1931/1960), o desenvolvimento do adolescente, relacionado à incorporação das esferas culturais, incluindo-se a religiosa, não é apenas obra de um movimento interno, mas de um movimento dialético, em que existe constante relação entre o movimento interno e as esferas culturais, e estas, portanto, são frutos do processo espiritual deste adolescente. De acordo com Valsiner (2012), uma crença, como a religiosa, sustentada historicamente pela “sociedade, pode ser reconstruída pelos adolescentes de forma exagerada, como um recurso para negociar seus papéis dentro de uma sociedade em transformação” (p.36).

¹⁶ Saint-Exupéry, A. (1943). *O Pequeno Príncipe*.



Figura 21 - Templo Ecumênico

O templo faz parte porque muitas vidas está sendo mudada e transformada aí...olhando com o olhar e o templo faz parte da nossa medida...(adolescente) que saiu com Deus está vivendo a vida lá fora, sem Deus ninguém é nada...não tinha conhecimento da palavra de Deus lá fora não (Belo, 16 anos).

Algumas pesquisas apontam que a religiosidade pode vir a ser uma porta de saída da criminalidade e, principalmente, dos antigos grupos ligados à vida infracional. Surge como uma espécie de permissão, por parte dos pares da vida criminal, quando o motivo de abandono desta vida se dá em virtude da religião (Cruz, 2010; A. P. S. da Silva, 2003). Este movimento de ligar a religiosidade à salvação demonstra o viés de sujeito normalizado envolvido na prática religiosa; e nesta prática, vista como capaz de produzir um sujeito passível de salvação, o sujeito pode se converter em um “homem bom”.

Aqui é o templo, é a igreja de dia de domingo...pra gente falar da palavra de Deus, que é uma coisa importante também...vai ter um significado bom, pra mostrar que tirando a medida socioeducativa tem uma igreja, já é pra nós pensar mais, participar, saber da vida certa, do que vai querer...fala das coisas de Deus, e coisas de Deus é boa (Rafael, 17 anos).



Figura 22 - Templo Ecumênico

As instituições sociais, através de seus rituais, exercem controle sobre as pessoas em momentos críticos de suas vidas, como a privação de liberdade. Os sistemas religiosos fazem parte deste controle, promovendo o estabelecimento de padrões de comportamento reguladores do campo afetivo, capturando os adolescentes. Os campos afetivos se reorganizam através dos padrões envolvidos nas ações ritualísticas, como o ato de rezar, de participar de cultos, de se benzer. Tais práticas são fortalecidas pelo poder de oportunizar um resultado imediato em relação ao sentimento que proporcionam (Valsiner, 2012). Ao se benzer ou rezar, acredita-se na proteção divina imediata; ao participar dos cultos religiosos, acredita-se no perdão divino e, portanto, na salvação.

O adolescente realiza orações, mostra-se em relação aos seus erros, se posiciona como pessoa humilde e resignada à vontade de Deus. O culto religioso perde seu caráter de riqueza simbólica e transcendência, e se transforma apenas em presença superficial, em que a mera participação física tem o poder de absolvição (Souza, 2007).

A prática religiosa busca trazer esta ideia de mudança como caminho para a salvação e solução de todos os problemas, e o discurso religioso é marcado por estas ideias. A religião surge no contexto de privação de liberdade, com um poderoso sentido de apoio e suporte para lidar com as dificuldades da vida. Entretanto, este poder está relacionado com uma rede de significados construídos e compartilhados socialmente sobre esta função de sustentação, e não pode ser considerado poderoso em si, pois está relacionado a outras esferas da vida humana que contribuem para a (des)continuidade na vida infracional (A. P. S. da Silva, 2003). No entanto, para alguns dos adolescentes pesquisados, a religião se apresentava como o mais importante mecanismo de suporte.

Pra mim que sou evangélico, uma das coisas mais importantes é o templo, é onde a gente vai ouvir a palavra de Deus, conversar um pouco com ele, ajuda bastante (Bibia, 17 anos).

Várias pesquisas realizadas junto a adolescentes e adultos internos do sistema prisional referem a representação de Deus como um ser poderoso e responsável pelo destino humano, pela absolvição dos atos praticados, e pela certeza de uma vida melhor após a liberação, desde que se faça o bem, fator responsável por suas vitórias e fracassos. Há, então, um discurso de salvação e recuperação típico da cultura prisional e que está historicamente presente nas instituições de medida socioeducativa (Prudente, 2006; J. O. Silva, 2009).

A ideia de conversão religiosa traz consigo a crença em uma força superior, em um poder divino, que pode perdoar e conduzir a uma vida livre da condição de “adolescente infrator”, eximindo, muitas vezes, o adolescente de sua responsabilidade perante a vida. Essa crença remete à interpretação religiosa a explicação por eventos incontroláveis ou inexplicáveis, por situações que aparecem como caóticas, desordenadas e incompreensíveis. A “figura” da divindade surge como um juiz capaz de controlar o mundo, e os adolescentes mantêm a confiança nesse Deus justo, que será responsável por sua situação e por sua mudança (Baldissera, 2009; Brioli, 2009; Rodrigues, 2006; Vale, 2009).

Falaram que foi injustiça eu ter ficado aqui, porque foi provado que foi acidente. Mas acho que se eu caí aqui é porque Deus quis, né. Até o momento de refletir mesmo, pensar no que eu fiz (Bibia, 17 anos).

Pedir muito a Deus pra gente sair desta vida, buscar a palavra de Deus...Deus ajuda que vai ser melhor pra mim, coisa boa, não coisa ruim (Mário, 18 anos).

O adolescente não deixa de ser ele mesmo em virtude da religião, mas pode sofrer transformações, fazer ressignificações, que pressupõem a ação do sujeito. Conforme aponta Misse (2010), trazer o sujeito de volta à sociabilidade representa um processo de conversão e esse processo, não raramente, se realiza sob a égide de conversão religiosa.

Vou mostrar que Deus muda a vida, basta a pessoa crer... A gente não tem que esperar tempo ruim, nós tem que ergue a cabeça e continua em frente, sonhar e não deixar o sonho ser frustrado por que se a pessoa cai, Deus a levanta...o melhor amigo é um que é o nosso senhor Deus (Belo, 16 anos).

No pensamento ocidental, as razões para praticar o bem ou o mal estão relacionadas, historicamente, às questões religiosas, fazendo do prêmio e do castigo, fundamentos educativos. As chances de esquivar-se do castigo têm sido um poderoso incentivo para deixar de fazer o mal; a obediência às leis dos homens e de Deus se torna uma forma poderosa de obter vantagens, na terra ou no céu. Esta educação, pautada no binômio bem-mal, céu-inferno, pode auxiliar na compreensão da ineficácia das ações moralizantes, no combate a ações violentas e criminosas (Pino, 2007).

Vai dar menos dinheiro (o trabalho), mas pouco com Deus é muito e sem Deus não é nada...aceitar o evangelho também...aí já é parte espiritual. Porque depois que morre tem dois lugar pra ir, eu quero ir pro céu (risos), ninguém quer ir pro inferno (risos). Eu quero mudar de vida por causa desse negócio aí também, aí vem essa parte de religião. Hoje em dia quem tá no evangelho aí tá mais sossegado, Deus ajuda muito também (Rafael, 17 anos).

A reflexão e auto-avaliação sobre si mesmo e a tomada de decisões, deve ser favorecida nos objetivos do processo socioeducativo, e a religião implica reconhecer que existe uma força divina que monitora o comportamento e os valores e que é a base para a mudança. Diante disso, fazem-se necessários debates urgentes no sentido de refletir sobre o papel desta educação religiosa, quanto ao enraizamento da religião em instituições socioeducativas, já que este enraizamento deve ser problematizado e questionado quanto ao

tipo de educação e de perspectivas que buscamos para a vida egressa destes adolescentes (J. D. Teixeira, 2009).

O alicerce evocado pela religiosidade precisa ser alvo de reflexão para não se tornar o único caminho possível e para não transformar, ou manter, os adolescentes internos, sob o controle social de outra instituição, agora religiosa. Ao se permitir que o adolescente discuta assuntos controversos, como as questões relacionadas à fé e a valores religiosos e morais, permite-se, através de um processo dialético, a promoção de mudanças internas, com vista a uma crença maior, além desta ou daquela religião, mas pautada em um sistema de crenças que contemple a existência de um quadro de referência que permita pensar sobre as questões da vida e sobre atitudes e comportamentos voltados ao convívio social (Franco, 1999).

A vivência religiosa, nesta instituição, se encontrava pautada em apenas uma religião praticada, majoritariamente, que era a religião Evangélica. Embora convites sejam realizados para outras entidades religiosas, as religiões Evangélicas são as únicas que se faziam presentes, realizando cultos semanais, todos os domingos, para os quais os adolescentes são convidados a participar e o fazem segundo seu interesse e desejo. As demais religiões, como a Católica, a Espírita e o Candomblé, participam apenas de eventos esporádicos, em que são realizados cultos ecumênicos. Este contexto religioso, no entanto, não possibilita ao adolescente aprofundar seus conhecimentos sobre outras religiões, não proporcionando que o mesmo faça sua escolha a partir de informações acerca da diversidade religiosa e das várias crenças possíveis, incorrendo no risco de tornar este adolescente intolerante em relação a esta prática. Outro ponto importante, portanto, a se discutir, refere-se às religiões disponibilizadas nas unidades, tendo em vista que, muitas vezes, a existência de uma prática religiosa não atende os preceitos legais e sociais de diversidade.

5.5.2.2. Família: momentos de (des)encontros

O distanciamento familiar foi relatado como o principal motivo de sofrimento na medida de internação. Sua presença, por outro lado, significa afeto, dedicação e preocupação. Este emaranhado de sentimentos dicotômicos, em relação à convivência familiar pode ser percebido em inúmeras falas. Ao mesmo tempo em que relataram que a maior dor, em relação à privação de liberdade, era estar longe da família e o momento mais difícil é quando a família vai embora após a visita; ao fotografar os espaços que remetem à convivência familiar, se referiram à alegria desta presença.

O jardim que é a parte do lazer mais pra quando a família vem, sabe. Quando tem um evento...todo mundo gosta do jardim (Dinho, 19 anos).



Figura 23 - Praça interna

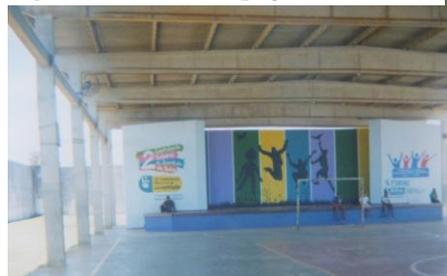
O contato com familiares, em sua maior parte as mães, era garantido por ligações telefônicas semanais de 15 (quinze) minutos, ou em visitas realizadas pelas famílias à unidade. Os visitantes são familiares diretos, como pais, irmãos, cônjuges e filhos; as exceções, como, por exemplo, namoradas, tios, primos, devem ser avaliadas pela equipe que acompanha o adolescente. Em caso de visitas com idade inferior a 18 anos, faz-se necessária a autorização judicial. Todos os visitantes autorizados constavam em uma lista, com dados como nome completo e número do documento. Para a entrada na unidade, os visitantes deviam apresentar documento com foto e passar pela revista, realizada pela equipe de orientadores.

As visitas, para as famílias que vivem próximas à instituição, poderiam ser realizadas às quartas-feiras e aos domingos, pela manhã ou pela tarde. Contudo, para as famílias advindas do interior, este dia não era fixo, visando atender a disponibilidade de cada familiar. A maioria dos adolescentes internos desta unidade era oriunda do interior do estado e, portanto, não recebia visitas semanais como os adolescentes cujas famílias vivem na capital ou região metropolitana de Salvador. Esta visitação é esporádica, ocorrendo, muitas vezes, apenas em eventos festivos, tendo em vista a situação financeira precária que perpassa a realidade da maior parte destes familiares, que dificulta sua locomoção. Dessa forma, alguns realizavam a viagem até Salvador somente quando custeada pela FUNDAC, o que ocorre em

três comemorações específicas: Dia das Mães, Dia dos Pais e Natal, eventos relatados pelos adolescentes.

Aqui é o palco onde acontece os eventos, onde tem os eventos, de dia das mães, o Natal que é feito aqui (Bibia, 17 anos).

Figura 24 - Palco (espaço de eventos)



As unidades de internação devem possuir, segundo o SINASE (Brasil, 2012), espaços que possibilitem a realização da visita, de forma a promover a aproximação dos adolescentes com seus familiares, de forma que estes possam trocar afeto, conversar, sem se sentir inibidos ou limitados nesta troca.

Aqui é a praça, aqui é quando nós sai pra aqui quando tem visitão, aí nós fica dando um rolê, esse visitão do dia das mães mesmo, nós fica só de tarde...no outro visitão de Natal, nós fico o dia todo (Rafael, 17 anos).

Em paralelo às boas lembranças trazidas pelos momentos junto às visitas, surge o sofrimento por estar fora do seu convívio social, principalmente o familiar. O significado de sofrimento, dado à internação, fez parte das falas de todos os adolescentes pesquisados. Porém, este sofrimento incorre no risco de ser naturalizado pelas pessoas que atuam no sistema socioeducativo, como algo que faz parte da punição e do “pagamento” pelo ato cometido (A. P. S. da Silva, 2003; Vale, 2009). Conforme Foucault (1975/1987), o sofrimento do corpo foi transferido para a vigilância e dominação da alma e passa de um sofrimento insuportável a “uma economia dos direitos suspensos” (Mameluque, 2006, p.629), podendo, ao ser naturalizado, passar a ser negligenciado por aqueles que acompanham os adolescentes.

O sofrimento, somado ao processo de estigmatização e de desvínculo social, além da necessidade de reinserção, são os grandes desafios da implantação de medidas socioeducativas mais humanizadas (Wacquant, 1999) e mais voltadas à manutenção do convívio social e familiar, convívio este limitado, se não, impossibilitado, com a privação de liberdade.

A ambiguidade de sentimentos relativos à presença familiar pôde ser percebida no relato sobre os dias de visita. O sofrimento diante do distanciamento familiar que, inicialmente, é minimizado com a chegada e a permanência dos familiares nos dias de visita,

é revivido, de forma intensa, no momento de despedida, o que pôde ser percebido nas palavras dos próprios adolescentes:

Eu já sofri demais aqui dentro...Longe da família você sofre muito Se a família da gente pudesse vir ver, se não fosse tão longe, pudesse vim ver a gente todos os dias, seria bem melhor do que vim às vezes, uma vez no mês, ou duas vezes no ano.. ao mesmo tempo representa sofrimento, eu tô longe da minha família, às vezes dá saudade de casa, às vezes nós ficamos um pouco sem saber o que fazer quando essa saudade bate. É a hora mais difícil, os dias mais difíceis são quando tem visita...é a pior parte da medida socioeducativa é quando a família da gente vem, vem, fica o dia todo junto, quando chega no final da tarde a gente começa a chorar, começa a lembrar o quanto é bom ter uma família, preservar uma família. E a pior parte mesmo é quando a mãe da gente, sabe, que tá indo embora, que ela dá aquele abraço carinhoso e começa a chorar, essa é a pior parte...a pior hora dessa medida mesmo é a saudade de casa, quando bate a saudade de casa, aí... (Dinho, 19 anos).

O que mais (faz sofrer) é quando a visita vem, a família do cara vem, o cara não pode ir embora com a família, o cara fica cheio de ódio, começa a querer caçar confusão e a mente apertada¹⁷ logo, aí que é sofrimento. Sofrimento pros adolescentes e sofrimento pra família (Mário, 18 anos).

O convívio familiar é garantido por lei aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas (Brasil, 1990/2000; Brasil, 2012); entretanto, esta realidade de distanciamento e de dificuldades na realização das visitas é apontada por inúmeras pesquisas realizadas em unidades de internação, em virtude da distância entre as cidades de origem dos adolescentes e o local onde estas unidades são implantadas, tornando-se um desgaste a mais para estas famílias (Guralh, 2010; J. O. Silva, 2009; Toledo, 2007).

Minha família mesmo vem pra aqui duas vezes no ano, tem algumas dificuldades, minha mãe tem muitas dificuldades financeiras, é uma pessoa que trabalha muito pra ajudar a gente (Dinho, 19 anos).

O distanciamento familiar está entre os principais problemas enfrentados na execução da medida socioeducativa de internação no Brasil, principalmente na Bahia, que possui um

¹⁷ “Mente apertada” é uma expressão utilizada para indicar sofrimento e angústia.

território de mais de 567 mil km² e conta apenas com três unidades, sendo duas em Salvador e uma em Feira de Santana (cidade a menos de 200 km da capital). Essa excessiva centralização é, então, agravada, no estado baiano, pelo tamanho do território e pela pobreza da população. Segundo dados apresentados pelo Governo Federal¹⁸, a renda per capita do Estado, em 2010, era de R\$ 423,00. Dados do IBGE (2010)¹⁹ apontam a Bahia como o 9º estado com maior número de domicílios com renda per capita abaixo de meio salário mínimo; nove milhões de pessoas, cerca de 44% da população total do Estado, vive com menos de um salário mínimo.

Conforme dados apontados pelo CNJ (2012), entre os 417 municípios baianos, 15 são considerados de grande porte e 27 de médio porte²⁰, o que, segundo o SINASE (Brasil, 2012), exigiria a implantação de unidades de cumprimento de medida socioeducativa. Contudo, esta exigência não é cumprida, pois o que se observa é uma demasiada centralização no atendimento socioeducativo. A Bahia é considerada o estado de maior centralização, o que fere aos pressupostos tanto do ECA (Brasil, 1990/2000) quanto do SINASE (Brasil, 2012) que, ao propor a descentralização e a participação dos municípios na execução de medidas socioeducativas, busca, justamente, ampliar a rede de atendimento de forma que os adolescentes não tenham que se distanciar de suas famílias e da comunidade; conforme aponta J. D. Teixeira (2009), este é o principal foco da descentralização.

Diante desta distância familiar, as unidades de internação se utilizam de ligações telefônicas como forma de amenizar o sofrimento e manter o vínculo do adolescente com seus familiares. A sala, fotografada pelos adolescentes, em que são realizados os contatos telefônicos semanais, e o telefone utilizado, demonstra a importância destes contatos, principalmente para os adolescentes que não recebem visita com frequência. Este contato se apresenta não apenas como um elo com a família, mas também como um direito previsto na legislação, conforme falas a seguir:

É do local de ligação, é onde nós conversa com familiares para poder desapertar a mente e saber notícias do pai mais a mãe, que eu sei que é uma coisa importante de nós estar aqui, aí toda sexta mesmo eu tô conversando...porque aqui nós tem esse direito, o juiz dá esse direito a nós de fazer ligação (Rafael, 17 anos).

¹⁸ Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/bahia/>.

¹⁹ Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>.

²⁰ De acordo com dados populacionais do IBGE/2010, são considerados municípios de médio porte aqueles com população entre 50.001 até 100.000 habitantes, enquanto os de grande porte são as localidades com população entre 100.001 até 900.000 habitantes (CNJ, 2012, p.69).

Uma das coisas mais importantes é o telefone, que uma vez por semana a gente...tem familiar de muitos aqui que não podem vir, aí tem o telefone pra gente se comunicar, saber como está os familiares (Bibia, 17 anos).



As fotos e as falas dos adolescentes mostraram, claramente, que a participação familiar no processo socioeducativo é fundamental e está atrelada ao desenvolvimento do adolescente durante todo o cumprimento da MSEI. A visita dos familiares não deve ser restringida, e esta participação deve fazer parte da rotina institucional, devendo ser incentivada pela equipe multidisciplinar, que ao trabalhar junto às famílias, em atendimentos individuais ou grupais, precisam ressaltar a importância de sua presença neste processo e no desenvolvimento do adolescente, buscando uma aproximação, cada vez maior, desta família com a instituição. Estas intervenções da equipe devem ser com vistas a restabelecer, promover e manter o vínculo junto ao adolescente. Considerando que a família é parte efetiva na história destes adolescentes, esta ligação pode ser um caminho positivo que possibilite um suporte para seu crescimento pessoal e sua reinserção na vida social (Agliardi, 2007; CJN, 2012; Cruz, 2010, Solbes, 2006; Toledo, 2007; Zanchin, 2010). Contudo, este objetivo de estabelecer um vínculo concreto entre família e adolescente se torna mais difícil de ser atingido quando as visitas são esporádicas.

Os adolescentes desta e de outras pesquisas mencionaram os familiares como as pessoas mais importantes, mesmo quando estes vínculos foram fragilizados pelo envolvimento infracional. As famílias se mantêm próximas, mesmo diante das dificuldades, e, para estes adolescentes, são seu maior suporte e apoio, demonstrando a força de sua presença no processo socioeducativo (Agliardi, 2007; Castro, 2006; Tejedadas, 2005; Zamora, 2008).

Aqui a gente sabe quem é os amigos de verdade, se não fosse pela minha família hoje eu estaria passando muitas necessidades aqui dentro (Dinho, 19 anos).

A necessidade de desculpar-se com a família e de cumprir bem a medida, saindo mudado da internação, surgiu no discurso dos adolescentes pesquisados, e em outras pesquisas (Yamamoto, 2009) realizadas junto a adolescentes autores de ato infracional.

Desculpar-se não apenas diante do ato cometido, mas, principalmente, pelo sofrimento causado aos familiares.

Eu quero sair daqui agora, já pensei melhor na vida e quer dar um orgulho a ela (mae), sabe... Eu parei aqui e comecei a pensar: porque eu tava dando felicidade pros outros e trazendo tristeza para minha mãe? Porque eu tava deixando os outros despreocupados e dando preocupação pra minha mãe? Dava orgulho aos outros e minha família sempre decepção (Dinho, 19 anos).

Podemos notar, entre os adolescentes pesquisados, uma necessidade de demonstrar mudanças e, muitas vezes, se utilizam dos eventos realizados na unidade como espaço para esta demonstração, através de apresentações que fazem aos visitantes. Conforme também aponta pesquisa realizada por Yamamoto (2009), os adolescentes demonstraram preocupação com a aceitação por parte dos familiares diante destas apresentações.

Você viu que ele (pai) tava aqui (no evento do dia dos Pais)...todo mundo fala (que ele parece com o adolescente). Gostou (de ver a apresentação), tinha uma rapa que ele não me via, ele viu agora e gostou. Eu cantei um louvor (Belo, 16 anos).

Parte da literatura, no entanto, aponta a família como principal responsável pelo envolvimento destes adolescentes em atos infracionais, seja por suas condições de pobreza e conflitos intrafamiliares, seja por sua configuração, seja por uma educação permissiva, ou por uma rigidez excessiva, seja por negligência ou falta de cuidado, em virtude do grande número de filhos, ou da necessidade de trabalhar apresentada pela genitora, seja ainda, pelo conceito de “família desestruturada” que avalia a família pelos padrões tradicionais de vínculos familiares, desconsiderando as possíveis formações que incluem, muitas vezes, a família extensa. Esta perspectiva, entretanto, desconsidera os fatores socioculturais envolvidos no contexto familiar, e no próprio ato infracional cometido pelo adolescente (Alcântara, 2007; Baldissera, 2009; Brioli, 2009; Castro, 2006; Jost, 2010; Lima, 2010; Mameluque, 2006; Pinho et al, 2004; Priuli & Moraes, 2007; Prudente, 2006; Takamori, 2006; Toledo, 2007).

Estes julgamentos em relação às famílias perpassam o sistema de atendimento e o pensamento dos profissionais que atuam junto a adolescentes autores de ato infracional e interferem sobre a forma como estes profissionais se relacionam com os familiares, dificultando a inserção destes familiares no processo socioeducativo, conforme apontam alguns relatórios elaborados por estes profissionais (Jost, 2010; Mameluque, 2006). Esta atitude frente às famílias pode dificultar o estabelecimento de vínculos entre estes atores, pois

ao invés de intervirem no apoio necessário a estas famílias, acabam mantendo o discurso de responsabilização das mesmas pelos atos do adolescente (Castro, 2006; Tejedás, 2005).

Pesquisadores como Arpini (2003), Assis (1999), Trombeta e Guzzo (2002), entre outros, que se debruçam sobre temas como resiliência, vulnerabilidade, fatores de risco e proteção, demonstram forte relação causal entre fatores de risco e proteção e a relação familiar, no entanto, não se pode perder de vista que estas famílias fazem parte de um contexto mais amplo que pode influenciar diretamente na vida destas pessoas. O desenvolvimento econômico e tecnológico, o mercado de trabalho, a distribuição do tempo, as necessidades e imposições de consumo, o acesso aos serviços de proteção social, como educação e saúde; todos estes fatores agem sobre a forma como as famílias se estruturam, principalmente entre as famílias de baixa renda, que carecem de apoio para alcançar as necessidades impostas socialmente, tornando-se isoladas, suborganizadas (Pinho et al, 2004; Solbes, 2006; Toledo, 2007). Contudo, pouco tem sido estudado sobre as dificuldades e necessidades destas famílias, que sofrem com as relações sociais excludentes (Castro, 2006; Zamora, 2008).

Nota-se que, apesar das dificuldades enfrentadas pelas famílias diante das mazelas sociais, a família ainda é um espaço social privilegiado na construção da identidade, nas relações que se estabelecem entre o sujeito e a sociedade, entre o subjetivo e o objetivo (M. H. Rocha, 2011). Entretanto, sua participação ainda se mantém periférica no processo socioeducativo, pois a sociedade civil e o poder público não conseguem criar suporte social adequado, durante a ação socioeducativa, com vistas a uma atuação jurídica que se coloque como mediadora para atendimento a estas demandas sociais, familiares e pessoais (Alcântara, 2007).

Diante do que foi exposto, percebemos que as famílias devem ser foco das medidas socioeducativas, tanto quanto os adolescentes que dela fazem parte. O processo socioeducativo, ao acompanhar as famílias, pode contribuir para melhorar a condição de vida destas famílias, viabilizando a geração de renda, possibilitando o fortalecimento dos laços familiares e da dinâmica familiar, através de acompanhamentos, orientações e intervenções (Lima, 2010). Dados da UNICEF, apontados por Souza (2007), demonstram que, nas experiências de sucesso, em todo o país, a “aplicação correta das medidas socioeducativas, feita em conjunto com os familiares, comunidade e organizações não-governamentais, resulta em redução significativa da criminalidade juvenil, prevenção ao abuso de drogas e reinserção social” (p.35).

5.5.2.3. Lazer: indo além do prazer

O lazer nas unidades de privação de liberdade é visto pela sociedade, e por alguns profissionais que atuam nestas instituições, como um benefício ao qual o adolescente não tem direito, em virtude dos atos cometidos. Contudo, o lazer foi fotografado por todos os adolescentes pesquisados e as imagens que envolvem jogos, piscina e atividades esportivas e lúdicas, tiveram para estes adolescentes o significado de distração, de brincadeira e, principalmente, de alívio diante do sofrimento de estar longe da família e de estar privado de liberdade, fatores, considerados por eles, como importantes para um bom desenvolvimento no cumprimento da MSEI, conforme apontam os relatos a seguir:



Eu gosto muito da atividade de futebol também, é uma coisa que eu não gostava, mas desde quando eu cheguei aqui na unidade, eu comecei a participar...foi aí que eu gostei mesmo, participando todo dia, eu e meus colegas. O vôlei distrai a mente da gente também, um lazer, quando a gente tá com a mente apertada, a gente começa a brincar (Mário, 18 anos).

Aqui é da piscina, porque aqui sexta e sábado eles dão um lazer pra nois aqui.. é uma coisa importante também para despertar a mente nossa (Rafael, 17 anos).

A parte da piscina faz parte do lazer...pra não ficar...encurralado dentro de casa (Belo, 16 anos).



Na maior parte das unidades, o que se verifica é a ausência de atividades de lazer e esportivas, mesmo quando existe espaço físico para tal, o que ocorre em 87% das unidades, segundo dados do CNJ (2012). Quando estas atividades ocorrem, muitas vezes, estão limitadas a banhos de sol, jogos de futebol, TV e jogos de baralho ou dominó. As atividades recreativas surgem com a finalidade de reduzir a ociosidade, de diminuir a tensão e a ansiedade dos adolescentes na rotina diária.

O baba²¹ também é afazer, é pra distrair a mente...pra não ficar com a mente apertada...tudo pra tirar nossa medida de boa²² (Belo, 16 anos).



Figura 28 - Quadra de Esportes

Entretanto, atividades sistematizadas, ou organizadas, de forma a contribuir com a socioeducação, são percebidas em poucas unidades (CNDH-CFP & CF-OAB, 2006; Souza, 2007). Na maior parte das unidades de internação, as atividades são elaboradas para distrair ou preencher o tempo dos adolescentes que ali se encontram. A elaboração das atividades não conta, na maior parte das vezes, com a participação de todos os profissionais que acompanham os adolescentes e, normalmente, são atividades que não apresentam objetivos pedagógicos e, portanto, não contribuem para o processo socioeducativo. Além de, em muitos casos, servirem apenas de incentivo ao cumprimento e respeito a normas de disciplina (Guralh, 2010), já que impedir os adolescentes de participar destas atividades faz parte das sanções impostas pelas unidades.

A sala de TV, que se apresentou como um espaço de cumprimento de regras, também foi percebida, pelos adolescentes, como espaço de lazer e convívio, embora traga sentimentos ligados à tristeza de estar privado de liberdade, demonstrando que mesmo espaços criados para proporcionar alívio dentro da internação podem remeter a outras emoções.

Tem aqui um adolescente assistindo (TV). E ao mesmo tempo solidão, saudade da família. Às vezes assim, a gente pensa na nossa família e tem que distrair a mente com a televisão, com o que tem (Dinho, 19 anos).



Figura 29 - Salão de TV (interior da casa)

²¹ Baba é uma expressão baiana para jogo de futebol entre amigos.

²² “Tirar de boa” ou “tirar a medida de boa” ou “tirar pra frente” são expressões utilizadas para explicar o bom cumprimento da medida socioeducativa de internação, sem envolvimento com situações de conflito ou situações de indisciplina.

Os espaços de lazer estão, histórica e culturalmente, associados a clubes e parques, portanto, são vistos com preconceito quando ligados a unidades de internação, fato compartilhado pelos próprios adolescentes. A fala abaixo, de um adolescente, é compartilhada socialmente, inclusive por funcionários do sistema socioeducativo, pesquisados por Bretan (2008).

Eu passei de avião aqui por cima, quando viajei pra Porto Alegre, quando eu olhei...eu falei: aquilo ali é a CASE? não acredito. Campo de Futebol, quadra, área coberta, tudo aquilo ali, é piscina. Isso aqui de cima, esta CASE aqui de cima é um clube (risos), quem passa aqui por cima e vê os adolescentes solto, brincando, fala logo: isso é um clube, isso aí não tem nada de privação de liberdade, é um clube (Dinho, 19 anos).



Figura 30 – Piscina e Campo de Futebol (ao fundo)

Um estudo realizado por M. A. B. Almeida (2004) expõe a questão do lazer dentro das unidades prisionais. Segundo o autor, lazer está relacionado ao divertimento, entendido como o oposto do que se espera de uma prisão. O lazer também está associado ao trabalho, é seu contraponto, além de estar atrelado à liberdade de escolha e ao prazer, fatores que estão em desacordo com o que se espera da privação de liberdade.

M. A. B. Almeida (2004) refere que o lazer faz parte de diversos grupos humanos e é o reflexo de uma comunidade, com suas regras, normas, padrões e valores e, portanto, no lazer do encarcerado está incorporada a cultura prisional. O autor diz que “o lazer é parte de uma formação discursiva de consensos que nasce no mundo da vida e introduz-se nas regras dos grupos, na formação de identidade e intersubjetividade, e, também, o lazer encontra-se nas relações entre seus pares” (p.8).

O lazer faz parte do mundo da vida, e este mundo representa as relações pessoais, o respeito às normas e ao grupo e à convivência com pares (M. A. B. Almeida, 2004). Assim, se pensarmos o lazer como uma possibilidade de reflexão e de relações de convivência, fazendo parte do mundo da vida, minimizando o sofrimento de estar privado de liberdade, ele deve ser visto como parte integrante da socioeducação proposta pela medida de internação.



Figura 31 - Quadra de Vôlei

E aqui também tem a área de lazer que serve pra nós aliviar mais, a gente acaba esquecendo um pouco de a gente tá privado (Bibia, 17 anos).

É a foto do campo de vôlei, aonde dá esse lazer pra gente também, a gente brinca, se diverte aqui, tira o lazer...aí o cara distrai a mente e não fica no veneno (Rafael, 17 anos).



Figura 32 - Piscina

Na unidade pesquisada, existiam atividades que visavam a ir além do lazer, buscando a integração dos adolescentes, de forma a melhorar a convivência e diminuir rivalidades e conflitos, buscando a vivência das regras envolvidas nos jogos, como a Gincana e o Campeonato de Futebol, ambos anuais, que envolvem todos os adolescentes, os quais são colocados nos times/equipes de forma aleatória, de forma a misturar adolescentes de casas diferentes, para amenizar a rivalidade entre as casas. Esses jogos envolvem, também, a participação de todos os funcionários, visando fortalecer o vínculo com os adolescentes.

O lazer, sistematizado ou não, tem funções estratégicas, pois possibilita se deparar com o agir comunicativo, com as relações de amizade e familiares, como nas festas de confraternização. E, ao trazer esta possibilidade, não deve ser visto como “ferramenta ou fórmula mágica da instituição prisional para eliminar as características constitutivas do presídio e seu agir”. Mas deve ser compreendido como uma possibilidade de prazer e de desenvolvimento, permitindo que “o indivíduo em qualquer atividade possa se sentir inteiro, transmitindo às pessoas à sua volta este sentimento inigualável de conhecimento do grupo ao qual pertence e das normas que usufruem” (M. A. B. Almeida, 2004, p.12).

Adequar as atividades de lazer aos objetivos da medida socioeducativa de internação, com a participação de todos os funcionários e de grupos externos, é contribuir para a formação de uma política de lazer interna e externa, ultrapassando as atividades de controle e repressão, priorizando a ação comunicativa no sentido de formação da identidade e como uma possibilidade de preparar este adolescente para a reinserção social.

Essa posição de M. A. B. Almeida (2004) sobre o lazer é compartilhada por outros autores, como Gallo e Williams (2005), G. L. dos Santos (2010) e Tejedas (2005), que apontam a falta de acesso e de opções de lazer, esporte e cultura, como um fator de risco para a conduta infracional que perpassa a vida da maioria dos adolescentes brasileiros, pois este acesso é estratégico na construção da identidade, junto à sociabilidade, além de possibilitar reconhecer habilidades pessoais e sociais que constroem um sentimento de pertencimento.

M. do vôlei (instrutor de esportes) chamou a gente pra participar e tudo, é uma coisa melhor também. Lá fora a gente não tem esta oportunidade, aqui dentro a gente tem esta oportunidade e tem que zelar. A piscina também, ele ensina a aula, a gente aprende a nadar... Esporte também, o professor ensina a



Figura 33 - Piscina

gente a jogar futebol...ensinando a gente a nadar, é uma coisa que eu não sabia lá fora era nadar.....ele ensina bem, os adolescentes aprende também (Mário, 18 anos).

O não acesso, por outro lado, pode ser um fator que favoreça a reincidência, pois não permite ao adolescente vivenciar interações positivas, de valorização de regras e reconhecimento pessoal, além de empobrecer a percepção de mundo e do outro (Tejedas, 2005). Os adolescentes saem de casa, em que a televisão é a única fonte de distração, e encontram na rua este espaço de lazer, espaço em que se tornam vulneráveis e expostos a riscos (G. L. dos Santos, 2010).

As escolas, ao abrirem seus espaços para atividades lúdicas e esportivas, estão prevenindo a criminalidade infanto-juvenil, assim como quando ocorre a implantação destas atividades em praças públicas, junto a atividades culturais voltadas para crianças e adolescentes. Inserir o adolescente em programas oficiais ou comunitários de acesso ao lazer, esporte e cultura, e a passeios culturais, propiciando momentos de descontração, envolve questões ligadas à autoestima e à disciplina, fatores importantes para a formação do adolescente (Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente [ILANUD], Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude [ABMP], Secretaria Especial de Direitos Humanos [SEDH] & Fundo de População das Nações Unidas [UNFPA], 2006). Tais estratégias devem ser desenvolvidas pelas administrações públicas, de cunho

municipal, estadual e federal, com o objetivo de desenvolver um ambiente social propício para a inclusão social, evitando que o adolescente seja seduzido pela criminalidade (Bocca, 2009).

As atividades de lazer, conforme nos apontaram os próprios adolescentes em suas falas, nas quais o pronome “nós” foi uma constante, foram vistas como tendo um caráter de socialização e de possibilidade de interação entre os adolescentes e seus pares e os adolescentes e os profissionais. As condições ambientais acabam por influenciar a tomada de decisões por parte do grupo e fortalecer, ou não, certas atitudes. Portanto, os espaços de convivência relativos ao lazer podem ser excelentes momentos para se buscar comportamentos objetivados com a socioeducação.

É no lazer, jogando dominó para distrair a mente e mostra o convívio um com o outro e com o monitor (Belo, 16 anos).



Figura 34 - Jogo de dominó entre orientadores e adolescentes

Na adolescência, com a diminuição da influência dos entes familiares e com a busca de independência, aumenta o envolvimento com os pares, e este grupo se torna importante e valorizado, pois auxilia na socialização, exercendo certo poder de persuasão em relação a determinados comportamentos, normas, costumes e forma de lidar com o mundo, além da cumplicidade que envolve esta relação. Diante das transformações atuais nas instituições como a família e a escola, o adolescente busca, no grupo, um modelo de identificação (O. L. Almeida, 2006; Bock, 2004; Costa, Carvalho & Wentzel, 2009; Dayrell, Moreira & Stengel, 2011; Solbes, 2006; Toledo, 2007), conforme demonstra fala a seguir:

Figura 35 - Adolescentes



Aqui é os meninos da casa que eu convivo e a partir do momento que a gente tá vivendo junto...nós podemos dizer que aqui é nossa família aqui dentro...é um querendo o mesmo objetivo do outro, que é ir embora e sair de cabeça erguida (Bibia, 17 anos).

Entretanto, através desse “poder” exercido pelo grupo de amigos, os adolescentes podem estabelecer atitudes que envolvam atos infracionais, conforme relatado, em diversas pesquisas, pela maioria dos adolescentes e seus familiares. Para a maioria dos pesquisados, o grupo de iguais tem papel fundamental no desenvolvimento de condutas infracionais, tendo em vista que, para se sentir aceito, o adolescente acaba por não ter liberdade de se opor a ações propostas pelo grupo, mesmo quando não as aprova. O grupo lhe confere, além de aceitação, identidade e proteção (O. L. Almeida, 2006; M. H. Rocha, 2011; J. O. Silva, 2009; A. P. S. da Silva, 2003; Solbes, 2006; Souza, 2007; Tejedas, 2005; Toledo, 2007). Discurso que também se apresentou na fala de alguns adolescentes desta pesquisa, como no relato a seguir:

Eu trabalhava com meu pai na oficina de moto, carro, trabalhava mais ele. Depois que eu fui conhecendo uns amigos, uns colegas, aí eu comecei já me envolver com essa vida do crime...eu pensei que essa vida que eu tava ia me levar pra frente, me levou foi pra trás (Mário, 18 anos).

Uma pesquisa realizada por Ozella e Aguiar (2008) aponta que adolescentes do sexo masculino, predominantemente brancos, de classes A e B, apresentam grande aderência aos grupos de pares, já que estes surgem como guias de valores, atitudes e comportamentos, sendo fundamentais para a construção da identidade. Entretanto, os adolescentes não mantêm uma filiação duradoura, estes grupos são mais fluídos, mudando de forma constante. Já entre os adolescentes predominantemente negros, de classes C, D e E, os grupos são mais estáveis e surgem como suporte capaz de garantir a sobrevivência de seus integrantes.

Vale lembrar que os adolescentes institucionalizados, em sua maioria, são adolescentes negros, de classes sociais C, D e E, o que pode explicar esta aproximação intensificada entre os pares. Diante do distanciamento familiar, do convívio diário e constante, entre estes sujeitos, os laços tendem a se fortalecerem.

A internação, para estes adolescentes, conforme nos mostraram as imagens e falas, significa um vínculo de amizade, companheirismo e, a possibilidade para alguns, como Xande, de estabelecer vínculos antes não vivenciados. Estes pares passaram a ser percebidos como uma família dentro da instituição. A convivência diária e o apoio dado e recebido fortaleceram a ligação entre os adolescentes, permitindo que os mesmos vivenciassem sentimentos de amizade para com o outro.

Figura 36 - Adolescentes

Eu tirei pra lembrar um pouco dos meninos, lembrar que nunca tive amizade dessa, aqui deste lugar...é que nem irmão pra mim, é que nem irmão pra mim, fiquei muito tempo com eles, acho que é irmão pra mim estes meninos (Xande, 16 anos).

As amizades, que tem amigos na casa e tem alguns inimigos, pessoas que não querem viver um com outro, mas pelo um lado tem sempre alguém ali...pro que der e vier e pode conversar com a gente...aí tem aquele amigo que sabe...como se fosse um pai, aquele colega...faz parte da família, é como um irmão...Se não fosse pelos amigos que a gente temos na casa de verdade a gente fazia várias besteiras, e muitos adolescentes aí não tiraria de boa (Dinho, 19 anos).

**Figura 37 - Adolescentes**

Muitos adolescentes envolvidos com a vida infracional não conseguem experimentar laços de amizade profundos, em virtude da desconfiança que envolve as relações no contexto criminal. Ou, ao contrário, estes laços se estreitam a ponto de o adolescente não conseguir se distanciar desta relação, contudo isto se dá em virtude de uma cobrança por lealdade e permanência, características da vida infracional (O. L. Almeida, 2006; Dayrell, Moreira & Stengel, 2011; A. P. S. da Silva, 2003; Souza, 2007), conforme demonstrou a história de Dinho, 19 anos, que relatou ter entrado para o tráfico de drogas para salvar a vida de um amigo e depois de se envolver criou um laço de lealdade junto ao “chefe do tráfico”, o que o impediu de sair, embora percebesse que este envolvimento não lhe trazia benefícios, além do financeiro.

Estas relações, pautadas na cultura da criminalidade, podem ser negativas e desqualificadoras, construindo uma autoimagem negativa que precisa ser transformada. Essa transformação poderá ser estabelecida através das relações do adolescente com seus pares, durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação (Alcântara, 2007; ILANUD, ABMP, SEDH & UNFPA, 2006). Porém não se pode desconsiderar que essa construção envolve inúmeros fatores, sendo apenas um de seus aspectos, a ligação com o grupo de pares.

Diante disso, cabe à intervenção socioeducativa criar espaços de promoção de sentimentos positivos, de forma a incentivar o convívio, em um contexto pautado por relações de afeto e amizade, envoltas em confiança, companheirismo e respeito mútuo. A literatura e nossa experiência no sistema socioeducativo apontam que muitos adolescentes, ao serem liberados, mantêm contato com a instituição e buscam informações sobre os adolescentes com quem conviveram, alguns, inclusive, conseguem manter o vínculo após o cumprimento da medida (Campos, 1984).

5.5.2.4. Eventos Comemorativos e Atividades externas: caminhos em direção à comunidade

Os eventos foram trazidos pelos adolescentes, em fotos e falas, como parte integrante e significativa de medida socioeducativa. Estes eventos surgiram com o significado de socialização, de manutenção de festas vivenciadas antes da apreensão, e como possibilidade de conhecer novos espaços e pessoas. Os eventos, internos e externos, fotografados pelos adolescentes, nos quais participaram, principalmente, pessoas de fora da unidade, como a visita de músicos do samba no Carnaval e dos grafiteiros, que realizaram o trabalho de grafiteagem junto com os internos, possibilitando a manutenção do vínculo destes adolescentes com a sociedade, fazendo-os sentir-se parte dela, mesmo em privação de liberdade. As falas a seguir demonstram a importância dada a estes momentos:



Aqui é do Carnaval...para poder comemorar ele...pra poder lembrar. Esta foto aqui eu tirei ela mostrando sobre a pintura que fizeram no Natal, fizeram aqui o desenho do boneco, o sol, as mãos, duas mãos e vê um círculo aqui de junto do portão, e cá um pintor, pintando a parede...fala aqui é a arte que fizeram no Natal (Rafael, 17 anos).

Aqui é do Carnaval...para poder comemorar ele...pra poder lembrar. Esta foto aqui eu tirei ela mostrando sobre a pintura que fizeram no Natal, fizeram aqui o desenho do boneco, o sol, as mãos, duas



Figura 39 - Grafite nos muros

A imagem relativa a atividades externas se apresentou em apenas uma foto, ressaltando que a fotografia refere-se à Conferência Estadual da Juventude, evento externo, mas que foi realizado dentro da unidade. Isso denotou que o contato com a realidade externa era limitado. Porém, pudemos perceber, no discurso dos adolescentes sobre a medida socioeducativa de internação, que a maioria citou as saídas externas como algo positivo e significativo, e que ocorre com certa frequência e que auxilia no cumprimento da medida, além de proporcionar oportunidades de conhecer contextos e pessoas diferentes. Entretanto, durante o período em que os adolescentes estiveram de posse das máquinas fotográficas, não houve este tipo de atividade, impossibilitando a realização das fotos.



Conheci Salvador através das saídas...fui pra um hotel onde apresentamo a Batucase²³, fui ao teatro pra ver uma apresentação de dança e ao cinema ver acho que uma peça. As saídas foi importante porque eu conheci a cidade e coisas que eu nunca tinha visto (Mário, 18 anos).

Dessa parada aqui eu tinha tirado pra falar sobre a conferência (Conferência Estadual da Juventude)...mas (silêncio) foi importante (silêncio) mas não quero falar sobre isso não (Belo, 16 anos).

Figura 41- Pintura de palco elaborada para a Conferência



Muitos eventos são realizados dentro das unidades de internação, contudo para muitos adolescentes existe certa dificuldade em compreender o significado de tal evento, principalmente quando se trata de algo distante de seu contexto, eventos que vão além da diversão e recreação, mas envolvem um posicionamento social e político. Para Belo, no entanto, ter participado ativamente da preparação da Conferência Estadual e não ter sido o escolhido para viajar para a Conferência Nacional pode ter inibido sua fala sobre o tema.

O adolescente Dinho foi o escolhido para participar do Fórum Nacional e da Conferência Nacional da Juventude, realizadas em Porto Alegre e em Brasília. Preferiu realizar as fotos, para a pesquisa, antes da viagem. Entretanto, após o retorno, comentou que deveria ter levado a máquina para fotografar sua participação no evento.

Eu passei de avião aqui por cima, quando eu viajei pra Porto Alegre...fiz duas viagens (a segunda para Brasília)...conheci pessoas importantes (Dinho, 19 anos).

As atividades externas, voltadas ao lazer, à cultura ou à profissionalização, que envolvem passeios à praia, circo, cinema ou teatro, palestras e eventos voltados à adolescência, cursos, campeonatos de jogos diversos, são constantes na unidade pesquisada, bem como em outras unidades de internação pelo país. Entretanto, muitas unidades ainda não dispõem de suporte, interno e externo, para a realização destas atividades, embora haja

²³ Grupo de percussão da unidade. Realiza apresentações externas em eventos que envolvam discussões sobre temas relacionados à adolescência.

preocupação por parte dos profissionais que nelas atuam. Estes obstáculos são inúmeros, como os relacionados ao transporte, à falta de profissionais ou à articulação com instituições externas que podem não se abrir ao acolhimento destes adolescentes para a realização destas ações. Além disso, as unidades têm, como referência, o fechamento, pautado em sua estrutura e pedagogia, o que pode inviabilizar estas saídas, não garantindo o direito à convivência comunitária (CNDH-CFP & CF-OAB, 2006; Guralh, 2010; Silva & Guerresi, 2003; Souza, 2007, J. D. Teixeira, 2009; Zanchin, 2010).

O acesso a atividades externas durante o processo pedagógico, conforme dados do CNJ (2012), ocorre em 69% das unidades do país, contudo ocorre em apenas 59% das instituições do Nordeste, enquanto que na região Sudeste atinge 85% das unidades. Este mesmo documento aponta uma questão importante, relativa ao número de evasões, que é menor nas regiões com o maior número de atividades externas, o que demonstra estar em desacordo com o senso comum de que a atividade externa é fator de risco para evasões.

Estas saídas externas são uma etapa importante do processo socioeducativo, ao se considerar o contato que o adolescente terá com a comunidade, pois visam possibilitar a reinserção gradual do adolescente ao convívio social (J. D. Teixeira, 2009) e partem do pressuposto de incompletude institucional, prevista no ECA (Brasil, 1990/2000) e no SINASE (Brasil, 2012). É impossível imaginar que a instituição dê conta, sozinha, de reinserir este adolescente no convívio social; isto só é possível por meio de atividades que ultrapassem os muros da unidade, no “mundão”, como dizem os próprios adolescentes (ILANUD, ABMP, SEDH & UNFPA, 2006).

As saídas externas, para os adolescentes pesquisados, precisam ser autorizadas pelo juiz da infância e da juventude, embora o ECA (Brasil, 1990/2000) estabeleça que as saídas devem ficar somente à critério da equipe técnica, salvo determinação judicial contrária, na qual o juiz pode determinar que o adolescente cumpra a MSEI sem atividades externas, normalmente para adolescentes cujos atos infracionais colocam sua vida em risco. As atividades externas, nesta instituição, estão atreladas ao desenvolvimento do adolescente no cumprimento da MSEI, cabendo à equipe que o acompanha avaliar se o adolescente está preparado para lidar com este contato com o mundo exterior e, principalmente, preparado para retornar à realidade da internação após a atividade externa. Após esta avaliação, a equipe solicita autorização judicial para que a saída ocorra. As saídas, até mesmo hospitalares, são percebidas como “ganho” e, às vezes, fazem emergir comportamentos imprevisíveis quando o adolescente retorna à unidade, conforme relato a seguir:

Muitos adolescentes ganha saída médica, vai lá fora, vê tudo aquilo de bom e quando chega a noite precisa voltar de novo, aí é onde o adolescente começa a se cortar, querer... fica batendo no chapão mesmo, jogando cadeira pra cima, e começa a criar confusão com monitor, vai pra tranca (Dinho, 19 anos).

Os participantes desta pesquisa, como também em pesquisas anteriores (R. da C. Padovani, 2008), identificaram lembranças positivas e agradáveis em relação aos passeios, participação em eventos, comemoração de datas festivas, bem como o conhecimento relativo a outros contextos e pessoas. Isso demonstrou o quão significativos são estes momentos fora dos muros da unidade e quão necessários e essenciais para o retorno do adolescente à comunidade. Acompanhar um adolescente em uma saída externa pode vir a ser um excelente momento para a equipe conhecer aspectos que a internação não possibilita, ampliando o olhar e a compreensão sobre o desenvolvimento deste sujeito. Porém, não se pode ignorar, como se observou na fala de Dinho, a possibilidade de despertar um sentido de revolta e ações de violência contra aquilo que representa sua prisão.

5.5.2.5. Profissionais: Relações e interações possíveis

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.
Antoine de Saint-Exupéry²⁴

O espaço que gera sofrimento também foi considerado o espaço que possibilita tranquilidade e apoio, pautados não apenas na segurança material, mas no cuidado e respeito dispensados pelos profissionais que atuam na unidade, conferindo-lhe, ainda, este lugar de proteção. A instituição passou a representar o espaço de acolhimento, de proteção e respeito e, sobretudo, de orientação, junto aos profissionais que acompanham o processo de internação, conforme nos relataram alguns adolescentes, ao falar destes profissionais com os quais convivem diariamente:

Os monitores, que são uns pais...eles que estão aqui dentro cuidando da gente, e se preocupa muito...estão aí pra ajudar, são a nossa família, eles passam a ser nossa família quando a gente vem pra cá....são eles que cuidam da gente...eles cuida da gente como se fosse nossos pais mesmo (Dinho, 19 anos).

Aqui é o orientador que cuida da gente também, que vive o dia a dia com a gente (Mário, 18 anos).



Figura 42 - Orientador de MSE

Os monitores, também chamados de orientadores, antigos agentes de segurança, são os profissionais responsáveis pela vigilância dos internos. Trabalham em plantões de 24 horas e passam o tempo todo junto aos adolescentes. Também são responsáveis por acompanhá-los nas atividades pedagógicas e de lazer, realizadas fora das casas e em saídas e eventos externos. Realizam as revistas, individuais e gerais, no retorno dos adolescentes à saídas externas e nas dependências da unidade (Carrera, 2005).

Os orientadores, nesta instituição, participavam ativamente, junto aos adolescentes, de algumas das atividades propostas, como o jogo de futebol, fazendo o papel de juiz ou

²⁴ Saint-Exupéry, A. J. (1943). *O Pequeno Príncipe*.

bandeirinha, ou, ainda, dos próprios times; e em outros eventos internos, quando são convidados a participar das apresentações musicais ou teatrais.

Embora a figura do orientador, nesta unidade, tenha apresentado o significado de acompanhamento, de cuidado e de respeito aos adolescentes, conforme demonstra fala de Mário, 18 anos: *“Aqui as pessoas tratam com respeito, orientador conversa e respeita”*; esta figura, na maior parte das unidades de internação, ainda está atrelada à garantia de segurança para os internos e para os profissionais que atuam neste espaço, mantendo seu histórico de agente carcerário.

Conforme nos aponta Campos (1984) e Souza (2007), a visão que os adolescentes têm do monitor é ambivalente, pois este se encontra muito próximo do adolescente e é responsável tanto pela sua vigilância e segurança, quanto pelo cuidado destes adolescentes. Tem a função de vigiar, mas também de apoiar, de acompanhar e de orientar, devido a esta proximidade. Esta visão pode variar em função do relacionamento estabelecido entre o adolescente e o orientador e de acordo com a postura de ambos ao relacionar-se.

Ele (orientador) é importante pra muitas coisas, pra desapertar a mente²⁵, pra conversar com a pessoa, pra segurança nossa, segurança de todo mundo aí, que precisa (Belo, 16 anos).

Sua presença pode ser vista nos pátios, na escola, nas atividades, nas casas, nos portões, controlando entradas e saídas, acompanhando as saídas externas e os passeios, como podemos notar na fala a seguir:

Quando a gente vai pra uma saída, passa por esse portão, que é o portão de entrada cá pra dentro...aí tem uns cara aqui fora...aí vem o monitor que toma conta do portão pra abrir e fechar (Rafael, 17 anos).



Figura 43 - Vista do Portão de Acesso

Inúmeras pesquisas realizadas com adolescentes privados de liberdade revelam que em muitas unidades a figura do orientador/monitor mantém o caráter ligado apenas às questões de segurança e vigilância, estando atrelados às situações de violência, envolta a humilhações, agressões e maus-tratos, além de conflitos geradores de rebeliões (Cruz, 2009;

²⁵ “Desapertar a mente” é uma expressão utilizada para referir a diminuição do sofrimento e da sensação de angústia vivenciada em alguns momentos da internação, através do diálogo com outras pessoas (pares ou funcionários) ou através de atividades realizadas na unidade.

F.C.S.Dias, 2007; Lima, 2010; J. O. Silva, 2009; Souza, 2007; J. D. Teixeira, 2009). Estes dados que revelam o despreparo destes profissionais na atuação socioeducativa. Entretanto, no presente trabalho, ao contrário destes dados, os adolescentes se referiram aos orientadores como amigos, pessoas que eles buscam quando precisam de apoio.

A gente tem aqui dentro existe, a gente tem amigo, que sempre conversa, esse aqui mesmo (orientador) é um amigão, sempre conversa comigo, brinca (Bibia, 17 anos).

Figura 44 - Orientador e Adolescente



Assim, diferentemente do que apontam Campos (1984) e Arpini (2003), os orientadores não eram vistos de forma negativa pelos adolescentes pesquisados. Os adolescentes valorizavam a amizade com estes profissionais, pois percebem, nesta amizade, uma forma de identificação necessária ao desenvolvimento. Esta importância aumenta quando os adolescentes percebem que podem receber orientação quando dela necessitam.

Junto aos orientadores, os Educadores de Medida Socioeducativa são os profissionais que acompanham a vida diária dos adolescentes, sua frequência à escola e às oficinas, os materiais de higiene e artesanato, e realizam atividades nas casas, visando reflexões sobre as regras de convivência, cidadania, saúde, educação, projetos de vida, trabalho, entre outros. São profissionais com formação universitária em diversas áreas, como Direito, Pedagogia, Artes, entre outras (Padovani & Ristum, no prelo). Os educadores surgiram nas imagens e nas falas dos adolescentes pesquisados, referindo seu significado de orientação e acompanhamento no processo socioeducativo.

Educadora...uma mulher que desde que eu cheguei na unidade ela foi uma mulher gente boa, muito legal, que respeita qualquer um e eu respeito ela também. Quando eu tava com a mente apertada sempre quem me fortalecia era ela, me dava conselho, o que eu precisasse, conversar, distrair a mente, eu podia procurar ela. Faz corre²⁶, a gente pede alguma coisa eles fazem um corre pra nós, fica dando conselho pra nós, são correria (Mário, 18 anos).

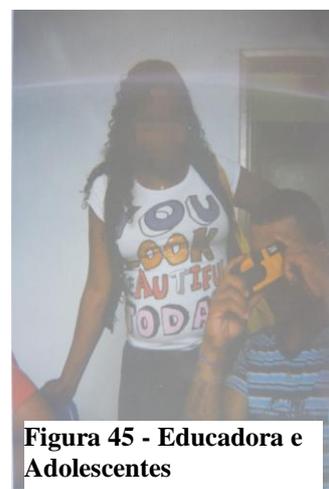


Figura 45 - Educadora e Adolescentes

²⁶ “Fazer corre” é uma expressão utilizada para explicar a ação de resolver alguma situação com rapidez.

Aqui vêm as educadoras de medida, que são pessoas também, sabe, que ajuda a gente bastante, quando a gente precisa. A gente tá precisando de uma atendimento no P.S...aí a educadora de medida vem imediatamente, fala que o adolescente está sentido dores, aí imediatamente o P.S. chama (Dinho, 19 anos).

Uma das funções dos educadores consiste em colaborar com o trabalho dos técnicos e com o trabalho pedagógico, no desenvolvimento de atividades, além de “assumir a tutoria direta de grupos reduzidos de internos” (Solbes, 2006, p.220, tradução livre da autora). De acordo com mais de 50% dos sujeitos pesquisados por Solbes (2006), em uma unidade de internação localizada em Andaluz, na Espanha, o fim de educar antecede a qualquer outro fim relativo à função a ser exercida em uma unidade de privação de liberdade e é uma tarefa essencial no processo de socioeducação e de reinserção social dos internos.

A equipe de técnicos era formada por assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais e advogado. Esta equipe atende os pressupostos do SINASE (Brasil, 2012) de ser formada por um mínimo de profissionais, chamada equipe mínima, que devem acompanhar no máximo 20 adolescentes que cumprem medida socioeducativa na unidade, de forma individual ou em grupo. Este acompanhamento é multidisciplinar e envolve atendimentos realizados por todos os técnicos conjuntamente. Estes técnicos são tomados como referência para o adolescente, pois o acompanham desde o início da medida até sua liberação.

Verifica-se, segundo levantamento do CNJ (2012), que, em 91% das instituições voltadas à internação, há algum tipo de atendimento individualizado por profissionais especializados, porém a variedade de especialidades varia de região para região, sendo os psicólogos e assistentes sociais os mais comuns.

Os atendimentos eram realizados semanalmente, contudo podem ocorrer em maior ou menor número, de acordo com a demanda individual. Estes podiam ocorrer nas salas de atendimento, no prédio administrativo da unidade, ou em qualquer outro espaço da unidade, como praças, campos de futebol, áreas de lazer; entretanto, todos os atendimentos precisam ser acompanhados pelos orientadores que devem garantir a segurança do profissional. Esta presença só pode ser liberada com a solicitação do técnico e com o conhecimento da coordenação técnica e de segurança, o que só ocorre em situações delicadas que envolvam os adolescentes e o técnico perceba sua necessidade. Também fazia parte do acompanhamento técnico a visita às casas e às oficinas, além da participação em atividades recreativas, esportivas, e pedagógicas, bem como em atividades externas, para acompanhamento dos

adolescentes em outros espaços de convivência. Para os adolescentes da pesquisa, estes atores se mostraram como essenciais ao seu desenvolvimento no processo socioeducativo, demonstrando uma realidade contrária à apontada por Lima (2010), que refere o distanciamento entre a equipe técnica e o adolescente, e uma atuação apenas burocrática e documental, sem participação ativa no cotidiano dos adolescentes.

Estes profissionais, no entanto, são fundamentais nas intervenções junto a estes adolescentes e estas intervenções devem considerar e valorizar os aspectos pessoais, familiares, sociais, que fazem parte da vida do adolescente, buscando criar orientações mais adequadas a sua realidade. Sua atuação deve ser com vistas ao futuro e suas intervenções devem buscar mudanças comportamentais, que possibilitem a construção de um futuro distante da vida infracional, conforme nos aponta outras pesquisas, como por exemplo, Becerra, n.d e Doria, 2009. A equipe técnica surgiu, nas imagens e nas falas dos adolescentes pesquisados, com o significado de acompanhamento e de aconselhamento.



Aqui é a assistente social, né, que acompanha nosso processo, vai sempre dando notícia boas e ruins...a maioria das nossas vidas está aqui com as assistentes, as coisas da nossa vida...sempre tá educando nossa vida, que ajuda também bastante no nosso processo (Bibia, 17 anos).

A literatura, sobre a prática destes profissionais, demonstra que a atuação realizada por estas equipes tem se modificado, como aponta, por exemplo, o trabalho de Guralh (2010). Esta atuação tem se voltado a criar condições adequadas para que os adolescentes possam cumprir a medida socioeducativa de internação, entretanto, ainda não é possível afirmar que este trabalho esteja, de fato, pautado nos aspectos propostos pela socioeducação, pois muitos profissionais exercem apenas a função terapêutica, atuando de forma isolada, deixando de lado o caráter multidisciplinar, necessário à atuação neste contexto.

A equipe, neta unidade, era responsável pelo atendimento psicossocial, que envolve estudos de caso²⁷, ligações telefônicas, contatos e atividades com familiares, intervenções terapêuticas, acompanhamento em audiências e em atendimentos de saúde. Entre as

²⁷ Estudos realizados com a participação de todos os funcionários que acompanham o adolescente, como equipe técnica, equipe de saúde, professores, educadores e orientadores, com o objetivo de pensar e discutir sobre cada um dos adolescentes, individualmente, com vistas à elaboração do Plano Individual de Atendimento e a construção dos relatórios sobre o jovem.

atividades administrativas, cabia a esta equipe, junto com educadores e orientadores, bem como instrutores e equipe pedagógica, a elaboração dos relatórios, que devem ser pautados no Plano Individual de Atendimento (PIA).

O PIA faz parte das ações previstas no SINASE (Brasil, 2012), e, conforme descrito na parte inicial deste trabalho, trata-se de um guia de ações, elaborado com a participação do adolescente e sua família, que irá fornecer as primeiras informações acerca da história de vida do adolescente. Este documento, compartilhado por todas as esferas ligadas à infância e à juventude, em nível nacional, é uma importante ferramenta de acompanhamento de vários momentos da vida do adolescente, antes, durante e após o cumprimento da medida e irá servir de base para suas avaliações e para possíveis ações que possam auxiliar o adolescente após sua liberação (CNJ, 2012; Cruz, 2010). Sua construção deve se pautar nas habilidades, potencialidades, dificuldades e expectativas e interesses de cada adolescente. Todos os profissionais da unidade, que acompanham o adolescente, devem participar da elaboração deste documento.

Este acompanhamento, ao buscar registrar, documentar de forma intensa, tudo sobre o adolescente, poderia ser considerado, sob um olhar foucaultiano, um instrumento que, através da escrita, mantém a disciplina e o controle social (Brioli, 2009). Mesmo diante da exigência de participação do adolescente em todo o processo socioeducativo, inclusive com a elaboração do PIA, alguns adolescentes percebem suas vidas “nas mãos” da equipe técnica, principalmente na figura da assistente social, que historicamente exerce o papel de “cuidar” da vida do adolescente, sendo vista, muitas vezes, como onipotente e, portanto, responsável exclusiva pela sua liberação ou pela manutenção de sua medida socioeducativa de internação (Campos, 1984), conforme aponta fala a seguir:

A maioria das nossas vidas está aqui com as assistentes, as coisas da nossa vida, eu tirei (a foto) por isso (Bibia, 17 anos).



Figura 47 - Sala da Equipe Técnica

Existe, na história das instituições prisionais, um discurso de poder e saber, indispensável para o funcionamento das penalidades desde o século XVIII, que se torna, na atualidade, uma justificativa para “mudar” os sujeitos, ao invés de puni-los, suprimindo a ideia de vingança pela ideia de reforma, através de instrumentos que vão além da reclusão,

mas que pressupõe um discurso de pessoas que podem justificar as medidas aplicadas e da produção de uma verdade. Os profissionais técnicos surgem, então, como “especialistas” que tem o saber sobre o que é melhor para o adolescente, e que, muitas vezes, respondem às demandas do judiciário, e não do adolescente, encontrando obstáculos em assegurar seu compromisso ético de garantir que direitos humanos sejam respeitados (Foucault, 1975/1987; Souza, 2007; Vale, 2009).

Entretanto, mesmo diante deste suposto poder e saber, pudemos apreender da fala de alguns adolescentes, sua percepção acerca de sua responsabilidade no cumprimento da medida socioeducativa, bem como na construção dos relatórios que embasam seu processo judicial e que fazem parte da decisão judicial, conforme fala abaixo. Contudo, esta fala também pode ser apenas um reflexo do discurso coletivo dos profissionais que atuam na unidade e que embasam o processo educativo, no que tange à responsabilização do adolescente por suas ações e busca o desenvolvimento de um sujeito mais autônomo diante da vida.

(O relatório) depende de nós, se não depende de nós, não depende de ninguém, porque é nós que vai pra atividade, que vai pro relatório e a liberação também quem faz é nós (Mário, 18 anos).

Todos os adolescentes, participantes da pesquisa, apresentaram a mesma visão diante da relação com os funcionários da unidade, percebendo-os como figuras que estão neste espaço com o intuito de ajudar, de acompanhar, de dar conselhos e de auxiliar na busca de alternativas para a vida infracional.

Aí ela (assistente social) tem que botar no relatório como o adolescente está, se vai pra atividade ou não. Aí ela fica insistindo, pega no nosso pé pra nós ir (Mário, 18 anos).

Os profissionais ficam falando pra gente não se envolver mais (Bibia, 17 anos).



Figura 48 - Assistente Social

Segundo Campos (1984), ao pesquisar escolas, sempre existe a presença de um funcionário, no discurso dos alunos, cujo apoio interferiu em seu bom ou mau aproveitamento, e sempre há uma figura de ajuda na história de vida de alunos que foram

bem sucedidos. Portanto, a atuação na unidade deve ir além da técnica, além do papel burocrático, além dos relatórios e PIA's, além do exercício puro e simples da função a ser exercida, além de conselhos que apenas reafirmam os erros cometidos, mas deve buscar intervenções que sejam, de fato, significativas na vida destes sujeitos.

Cabe a estes profissionais, que atuam junto aos adolescentes autores de ato infracional, ultrapassar a leitura do ato praticado com o viés punitivo, carregado de preconceitos e juízos de valor (Guralh, 2010; Souza, 2007), buscando olhar o adolescente como um ser em desenvolvimento, capaz de mudar o curso de sua vida. O grande desafio é compreender que este adolescente precisa de orientação para que tenha possibilidade de se construir e de superar os obstáculos trazidos pela prática do ato infracional, preparando-o para diferentes situações e para lidar com os desafios da vida cotidiana (ILANUD, ABMP, SEDH & UNFPA, 2006; J. D. Teixeira, 2009).

O papel destes profissionais, portanto, deve ir além do simples relato, mas deve buscar combater a violação dos direitos do adolescente, ultrapassando as barreiras institucionais, criando um vínculo com o adolescente e seus familiares, visando, de fato, a orientação e o acompanhamento da construção de um projeto de vida, para este adolescente, pautado nas condições reais de sua vida após a liberação.

Os instrutores de oficinas profissionalizantes também foram significados, pelos adolescentes, como figuras importantes no cumprimento da MSEI, pois estes profissionais ultrapassam o objetivo de ensinar, mostrando-se preocupados com a vida dos adolescentes, seus sentimentos e emoções. São pessoas que tentam olhar além do ato infracional e demonstram respeito e cuidado com os adolescentes e com o seu dia-a-dia da unidade, além do espaço das oficinas, conforme nos demonstram as falas a seguir:

Figura 49 - Instrutor de esportes em atividade



Prof.M. (instrutor de esporte) ensina a gente também...é muito gente boa com a gente...trata a gente com respeito (Mário, 18 anos).

Na oficina de artes a gente aprende não só desenhar, como a gente aprende também a tirar nosso estresse...a gente mesmo gostava de fazer muitas brincadeiras com o professor de informática, de artes...(ele não deixou o adolescente sair da oficina um dia em que estava nervoso, dizendo para ele desenhar ou arrumar os quadros para se acalmar) foi isso que me ajudou a tirar aquele estresse que eu tava (Dinho, 19 anos).



Um dos adolescentes, ao apontar como fator negativo, ao bom funcionamento da unidade, a ausência da figura do médico em tempo integral, revelou sua ampla percepção acerca do sistema e dos entraves que, muitas vezes, dificultam o bom atendimento dentro das unidades socioeducativas. A falta de profissionais no sistema é, muitas vezes, causa de desgaste junto aos adolescentes e, conforme demonstra nossa experiência na área, até mesmo motivo de motins e rebeliões.

O médico, por exemplo, é a parte ruim é o médico, porque o médico só vem às vezes, uma vez, uma ou duas por semana, ele não tá aí todos os dias, então as dificuldades toda fica tudo, os problemas todos ficam nas costas das enfermeiras...o culpado bem verdade nem é o médico...é a unidade porque ainda não procurou um médico pra ficar aqui 24 horas...pra poder fazer todo procedimento que precisa fazer aqui dentro em vez de sair lá fora (Dinho, 19 anos).

A atuação de todos os profissionais dentro de uma unidade de medida socioeducativa precisa ir além da simples ação técnica, voltada apenas para as atividades específicas de cada função. Esta atuação precisa estar atrelada à presença pedagógica. Conforme nos coloca Costa (2002), é papel de todo e qualquer funcionário que atue em medidas socioeducativas esta presença, que consiste no acompanhamento do adolescente, além da vigilância e da segurança, da intervenção técnica. Trata-se de um acompanhamento pautado no diálogo e na orientação, em que proximidade e afeto façam parte. Os profissionais são peças-chave, pois estão em constante convivência com os adolescentes, tornando-se modelos de identificação e, portanto, referências para muitos adolescentes que vivenciam a internação (Costa & Assis, 2003).

5.6. Medida socioeducativa de internação: sinônimo de oportunidades

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
 ...
Ele sonha em um dia voltar pra rua longe da maldade
 ...
Porém fazer o quê se o maluco não estudou
500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou
 ...
O aprendizado foi duro e mesmo diante desse
revés não parei de sonhar, fui persistente
porque o fraco não alcança a meta
 ...
O pensamento é a força criadora
O amanhã é ilusório. Porque ainda não existe
O hoje é real. É a realidade que você pode interferir
As oportunidades de mudança tá no presente
Não espere o futuro mudar sua vida
Porque o futuro será a consequência do presente...²⁸.

A falta de oportunidade para adolescentes no Brasil, em relação ao acesso aos direitos básicos, entre eles a educação e a profissionalização, atrelada à falta de perspectivas, é apontada, na literatura, como um fator de risco que irá interferir na forma como este adolescente irá construir sua identidade e se relacionar com o mundo que o cerca (Castro, 2006; Dayrell, Moreira & Stengel, 2011; Malavolta, 2005; Nunes, 2006; A. S. Padovani, 2006; Tejedas, 2005).

A educação formal e a profissionalização dentro das unidades de internação, além de ser um direito previsto no ECA (Brasil, 1990/2000) e no SINASE (Brasil, 2012), busca preparar o adolescente para seu retorno ao convívio social e para o mercado de trabalho, tornando-se, para os adolescentes, uma possibilidade de futuro fora da instituição.

As unidades de internação devem possuir espaços de educação formal e oficinas profissionalizantes, ou buscar este suporte fora da instituição, conforme prevê a incompletude institucional. Os adolescentes, conforme previsto no SINASE (Brasil, 2012), devem ser matriculados, obrigatoriamente, nas escolas municipais ou estaduais, e devem ser acompanhados, no momento da escolha das oficinas e cursos, considerando-se suas habilidades, aptidões, interesses e as opções disponíveis.

²⁸ Música “A vida é um desafio” do Grupo Racionais Mc’s.

5.6.1. Educação: a escola como caminho

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.
Nelson Mandela²⁹

Na unidade pesquisada, os adolescentes estavam matriculados na Escola Municipal, programas como Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em oficinas profissionalizantes e de arte-educação, disponibilizadas na própria unidade. Contudo, existiam também parcerias junto ao SENAI, junto a empresas privadas que ofereciam cursos de formação profissional e junto às ONGs, nas quais alguns adolescentes estavam inseridos durante o período da pesquisa.

A escola municipal, disponibilizada na unidade, ocupava um dos prédios e era formada pela direção, coordenação pedagógica, professores e biblioteca. Os adolescentes que cumpriam medida socioeducativa estavam matriculados nos Ensino Fundamental I e II, nos parâmetros do EJA, e Ensino Médio, sendo que a Unidade não dispunha de todas as disciplinas ministradas no Ensino Médio, para o que buscava parceria com escolas externas ou inserção na realização da prova dos exames supletivos realizados pelas Comissões Permanentes de Avaliação (CPA). A escola funcionava de forma não regulamentada, mas, em 2009, foi oficializada e passou a ser regida pela Secretaria Municipal de Educação, possibilitando ao adolescente sair da instituição com a documentação escolar necessária para seu ingresso em escolas públicas ou particulares, após o cumprimento da medida socioeducativa.

A vida escolar de adolescentes autores de ato infracional, conforme aponta a literatura sobre o tema, está pautada em evasões, expulsões, reprovações e abandono. Os adolescentes apresentam distorção idade-série e mais da metade é analfabeto ou analfabeto funcional. Segundo dados apresentados em inúmeras pesquisas, cerca de 50% dos adolescentes que se encontram em unidades de internação não concluíram o Ensino Fundamental I e cerca de 40% abandonaram a escola antes de completar o Ensino Fundamental II. Considerando a idade média de 17 anos, nota-se uma acentuada defasagem idade-série, pois estes adolescentes deveriam estar matriculados no Ensino Médio (Bocca, 2009; Brioli, 2009; F.C.S.Dias, 2007; Castro, 2006; Gallo & Williams, 2005; Guralh, 2010; Lordelo, Bastos &

²⁹ Nelson Rolihlahla Mandela, nascido em 18 de julho de 1918, é advogado, ex-líder rebelde e ex-presidente da África do Sul de 1994 a 1999.

Alcântara, 2004; A. S. Padovani, 2006; Padovani & Ristum, no prelo; A. P. S. da Silva, 2003; J. O. Silva, 2009).

Entre os adolescentes desta pesquisa, estes dados se confirmaram, sendo que apenas dois encontravam-se vinculados à vida escolar no momento da apreensão, cursando a 6ª e a 8ª série do Ensino Fundamental II. Os demais haviam evadido ou abandonado os estudos. Um alegou ser analfabeto no momento de entrada na unidade, embora constassem documentos que indicavam que o mesmo estava matriculado na 2ª série do Ensino Fundamental. Três adolescentes pararam os estudos antes de completar o Ensino Fundamental II e não mantinham qualquer vínculo com a escola. Tendo em vista que a média de idade destes adolescentes também era de 17 anos, todos deveriam estar matriculados no Ensino Médio, o que não ocorria em nenhum caso, corroborando dados de pesquisas anteriores.

Contudo, mesmo diante do distanciamento da vivência escolar antes da internação, a escola da unidade apareceu como parte importante da medida socioeducativa, entre os adolescentes, tendo sido fotografada pela maioria dos sujeitos pesquisados.

Diante da imagem da escola, os adolescentes demonstraram que este espaço tem um significado importante em suas vidas, não apenas enquanto uma oportunidade de retomar os estudos, de aprender a ler e a escrever, mas, principalmente, como uma chance de pensar na manutenção do vínculo escolar após a liberação e na oportunidade de inserção no mercado de trabalho, conforme nos mostraram os relatos de todos os adolescentes, exemplificados pelo relato a seguir:



Figura 51 - Escola Municipal

Vamos para a melhor....é o colégio...onde nós aprende a ler e escrever, falar das coisas...Eu nunca tive boa frequência assim na escola, de saber ler, não sei, o que eu tô sabendo comecei a saber agora...só que agora eu já tô com uma oportunidade de emprego, aí agora eu mudo de vida (Rafael, 17 anos).

O adolescente Mário, único a não fotografar a escola, relatou, enquanto escolhia as fotos no primeiro encontro, ter “esquecido” de fotografar a escola, embora a percebesse como “boa”, conforme sua fala:

Faltou tirar fotos da escola...por ser boa na medida, um local de aprendizagem. Mas que é igual a outras, pois é tudo professor, o que uma ensina, a outra ensina (Mário, 18 anos).

Entretanto, como apontado na fala deste adolescente, a escola da unidade não se diferenciava das demais escolas conhecidas por ele, fato que não é compartilhado pelos demais adolescentes desta pesquisa, que percebem a escola desta instituição como um espaço em que são respeitados e acolhidos, diferenciando-a das escolas frequentadas anteriormente.

Os adolescentes autores de ato infracional, em sua maioria, relatam ter abandonado a escola após envolvimento em situações de violência, que geraram expulsões. Outros, no entanto, revelam que este abandono se deu por falta de sucesso na execução das tarefas propostas pela escola, gerando reprovações, o que ocasionou na perda de interesse e motivação para estudar. Alunos invisíveis, marcados pela rejeição e pela falta de preocupação do sistema educacional, até mesmo, de muitos educadores, em relação a suas histórias, seus contextos, suas dificuldades, além da precariedade do ensino. No entanto, ao chegar à escola do sistema socioeducativo, os adolescentes se deparam com professores cuidadosos e preocupados com sua situação, com sua história de vida, suas limitações, mas, sobretudo, que acreditam em sua capacidade de aprender e em seu potencial para mudança, e que proporcionam um ambiente favorável ao aprendizado, permitindo, a estes adolescentes, um novo olhar sobre o contexto escolar e, principalmente, sobre si mesmos (Bocca, 2009; Cella & Camargo, 2009; Cruz, 2010; Gallo & Williams, 2005).

Os professores que atuam nesta e em outras unidades de internação, em sua maioria, percebem as dificuldades relativas a estes alunos, que não são vistos como problemas, mas como adolescentes que merecem e tem o direito à educação formal. Para tanto, estes profissionais buscam realizar o trabalho pautado nas diferenças individuais, nas dificuldades e nas potencialidades apresentadas, utilizando-se de recursos audiovisuais e da linguagem falada ou escrita, em parceria com ações educacionais, como as oficinas profissionalizantes, visando ir além do conhecimento e procurando criar um espaço de reflexão e crítica (Cella & Camargo, 2009).

Aqui é quando a gente vai fazer uma aula, eles bota um filme, fala como vai ser a aula, aí nós assiste, tem cadeira...pra nós poder fazer nosso dever...bota o filme pra nós assistir e poder escrever (Rafael, 17 anos).



Vai ter uma redação aí pra fazer da nossa história, é pra escrever a nossa história pra aula de Português. Quando eu começar a escrever, aí nós vai digitar no computador. Eu falo mais escrevendo...que vem mais ideia na cabeça (Belo, 16 anos).

A escola é apresentada como obrigatória no cumprimento da medida socioeducativa de internação (Yamamoto, 2009). Muito embora seja obrigatória a matrícula do adolescente no momento de sua entrada na unidade, a participação deste na escola, com o comparecimento às aulas e às atividades escolares, não foi apontada, pelos profissionais desta unidade, como algo obrigatório, passível de sanções ao não ser cumprido. Ao contrário, o discurso que prevalece desde a figura do juiz até os profissionais que acompanham o adolescente, é que sua participação na vida escolar deve ser percebida como algo importante para sua vida fora dos muros da unidade. Embora o seu aproveitamento seja parte integrante do PIA e, portanto, dos relatórios emitidos, o peso dado a esta participação só terá relevância se esta estiver atrelada a um envolvimento real com a vida escolar, percebido pela construção de um projeto de vida que inclua a educação escolar. Esta ação busca evitar que os adolescentes frequentem a escola, durante a internação, por simples imposição da medida, em detrimento de uma possível vinculação real com a escola, que permaneça após sua saída da unidade. A escola precisa ser percebida como algo importante para a vida da pessoa, conforme relato abaixo:



Nós temos uma escola pra estudar, pra aprender algumas coisas...a escola é muito importante...significa muito...sair daqui com novas chances de ser alguém na vida, então, pra mim, a escola é muito importante...é nosso meio de aprender pra modo de ser alguém na vida, a escola eu vou te dizer que é tudo na vida, sem escolaridade a gente não é nada (Bibia, 17 anos).

Pesquisas realizadas junto a adolescentes e profissionais, de unidades de cumprimento de medidas socioeducativas, demonstram que a escola, para a maioria destes sujeitos, é de fundamental importância no processo socioeducativo, sendo, para muitos, central. Embora percebam suas limitações, acreditam que a escola pode promover e facilitar a entrada destes adolescentes no mercado de trabalho. Assim, a vivência escolar é o grande desafio para os que atuam nas unidades e, para os adolescentes, é uma oportunidade, uma nova possibilidade de estudar e um caminho para o trabalho (Cruz, 2010; Guralh, 2010; Lima, 2010; Padovani & Ristum, no prelo; J. O. Silva, 2009), conforme fala abaixo:

O colégio é uma coisa importante, todo mundo precisa estudar, porque pra arrumar um trabalho, um emprego, vai ter que estudar (Rafael, 17 anos).

A educação traz consequências fundamentais na vida das pessoas que dela participam, e também traz modificações à cultura e às instituições que dela fazem parte, demonstrando seu caráter de não-neutralidade, já que suas consequências também afetam a vida social e econômica, permitindo ao adolescente perceber seus poderes e limitações, bem como suas chances de ser capaz de lidar com o mundo (Bruner, 2001). Segundo Vigotski (1978/2003), “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (p.108), como retrata a fala a seguir:

Escola significa aprendizado, capacitação e mais importante, sabedoria (Dinho, 19 anos).

Embora muitos adolescentes em privação de liberdade estejam distantes da vivência escolar, os adolescentes desta pesquisa relataram gostar de estudar, além do desejo de manter os estudos após sua liberação, relacionando a escola a uma possibilidade de mudar o futuro e de ingressar no mercado de trabalho. Estes dados corroboram os levantados por Agliardi (2007) de que a escola da unidade parece trazer esperanças em relação ao futuro, para estes adolescentes. As escolas passam, então, a representar um mundo de possibilidades, além de um meio de socialização e integração e um caminho de reconhecimento social (Brioli, 2009).

Vale aqui uma reflexão importante: O que as escolas existentes dentro de unidades de internação oferecem de atraente e interessante que permite a vinculação do adolescente? Que atrativos são estes que não foram encontrados por este adolescente nas escolas frequentadas antes da internação? Conhecer estes aspectos pode ser um caminho para repensar a educação formal de maneira a realizar mudanças tão urgentes e necessárias. Mudanças que busquem manter crianças e adolescentes vinculados à escola, de forma que se sintam atraídos e interessados na arte de aprender e compartilhar.

Entretanto, a educação não é isolada, não está sozinha, pois faz parte da cultura e precisa ser pensada sob este enfoque. A interpretação de seus significados reflete as histórias dos indivíduos e envolvem emoção. Portanto, um espaço educacional deve considerar a cultura, as crenças, as habilidades e os sentimentos dos que dele fazem parte, a fim de auxiliar na construção da identidade dos seus alunos e de suas visões de mundo. De acordo com Bruner (2001), “a educação deve ser concebida como algo que auxilia o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra” (p.28), além de auxiliar no processo de modificar o mundo, quando necessário.

5.6.2. Profissionalização: um caminho para o trabalho

A profissionalização caminha junto com a escolarização. Atualmente, para um adolescente ingressar no mercado de trabalho, as exigências, quanto à formação escolar e quanto aos conhecimentos sobre alguma atividade laboral, estão cada vez mais constantes. A falta de acesso à educação formal é acompanhada pela falta de opções de educação profissional e acaba, muitas vezes, por conduzir os adolescentes a um contato com cursos profissionalizantes sem qualidade e sem condições objetivas de inseri-los no mercado de trabalho (Altoé, 2009; Dayrell, Moreira & Stengel, 2011).

O relatório sobre a situação da infância e da adolescência, apresentado pela UNICEF (2011), aponta a adolescência como uma fase das oportunidades, destacando o papel das escolas e das instituições voltadas à formação deste público que, no entanto, aproveitando a facilidade de aprendizagem deste período, podem contribuir para o desenvolvimento do potencial destes adolescentes. O documento mostra, no entanto, que a maioria dos adolescentes brasileiros não tem acesso a oportunidades necessárias ao desenvolvimento de suas habilidades, competências e atitudes.

Diante deste quadro, as oficinas profissionalizantes e de arte-educação foram percebidas, pelos adolescentes, como em outras pesquisas, como uma oportunidade de buscar uma vida longe da criminalidade, uma conexão com o futuro e com a possibilidade de mudança, tornando-se um dos pilares para a inserção no convívio social e no mundo do trabalho (Agliardi, 2007; J. O. Silva, 2009), conforme falas abaixo:

Tem a oficina, aí rola uma saída, tem o colégio, aí tá tendo mais oportunidade que no mundão. Porque no mundão o cara tinha oportunidade, mas não queria saber disso, tá aqui privado de liberdade tá fazendo essas coisas, indo pra oficina, pro colégio, saída, fazendo alguma coisa, tem panificação, artes, artefato, um bocado de coisa. Eu acho isso legal. Estudo, vou pra oficina, tô aprendendo as coisas, agora mesmo eu tô na serigrafia e negócio de computador...pra ver se eu aprendo alguma coisa (Rafael, 17 anos).

Através dessa medida a gente pode conquistar cursos, coisas importantes, que podem nos ajudar no futuro. Oficina de padaria...é muito importante... é uma padaria que ensina realmente...é a oficina profissionalizante que a



gente, se quiser, a gente aprende, ganha certificado...a gente tem um meio de se tornar profissional...é muito importante, quem sabe amanhã ou depois a gente sai daqui padeiro, com uma profissão já (Bibia, 17 anos).

As oficinas disponibilizadas na unidade pesquisada eram divididas em Profissionalizantes, nas quais se encontravam a Oficina de Padaria, de Informática, de Artefatos em Gesso e Cimento, de Serigrafia e de Agricultura; e as de Arte-educação, como a Oficina de Percussão, de Arte e de Artesanato, além da Oficina Esportiva, na qual eram realizadas aulas relativas a atividades físicas e desportivas.

Embora nem todas as oficinas disponibilizadas visassem, especificamente, a profissionalização, todas foram percebidas pelos adolescentes como possibilidades de inserção no mercado de trabalho, mesmo que informal, conforme nos apontam as falas a seguir:



Figura 55 - Oficina de Percussão

Uma coisa que eu gostei desde quando cheguei aqui na Unidade, eu gostei da percussão...a gente tá aqui dentro mas a gente tá aprendendo a percussão...O que me pergunta de percussão eu sei, posso ensinar...porque oficina, não é lá fora que a gente tem isso tudo aqui dentro...porque um cara pode ser um

instrutor...a gente pode ser uma coisa mais pra frente no mundão, na rua (Mário, 18 anos).

Tem outras atividades como oficina, aprendemos a fazer jarro, quadros, tem padaria e outro tipo de curso...Eu quero ser tipo empresário, mexer com jarro, aprendi em artefato, aí vai ver se dá, se dá certo eu vou, mas também se não certo, no final eu procuro outra profissão...começa fraco, às vezes começa forte, começa fraco, vendendo assim na feira, depois vai aumentando, começa com pouco, daqui a pouco já tá no mundo (Belo, 16 anos).

O que é aprendido pelos adolescentes durante a internação, nas oficinas, não foi visto por eles apenas como uma possibilidade de inserção do mercado de trabalho, mas também alternativas de renda, com a confecção e a venda de produtos, como o artesanato.

A gente aprende um monte de coisa aqui, vim aprender aqui dentro um negócio deste (artesanato)...Isso aqui (artesanato) é um futuro, tem gente que vende isso aqui (Xande, 16anos).



Figura 56 - Artesanato

Os artesanatos é uma coisa que eu aprendi também...tudo que me mandar fazer de artesanato, eu sei fazer...eu aprendi...Uma coisa que eu aprendi também o artesanato, ajudar minha família, chega lá fora eu posso ganhar um dinheiro, arrumar um trabalho...outras pessoas me ensinou e eu posso ensinar outras pessoas também, aí essas pessoas que eu tô ensinando pode ensinar outras pessoas aqui pra frente...também posso fazer e posso vender também pra outras pessoas (Mário, 18 anos).

Em um regime fechado, faz-se necessário, no entanto, adotar recursos e programas que ultrapassem o atendimento institucional, buscando os recursos públicos existentes, pautado na incompletude institucional (Brasil, 2012). Segundo Becerra (n.d), em pesquisa realizada em Castellón, uma província espanhola, o que se busca ao fim da internação é que o adolescente tenha maiores possibilidades de participação social, com maior apoio externo que possam favorecer esta inserção, evitando a reincidência. Contudo, alguns entraves se apresentam como limitadores. Mais do que a falta de oferta de cursos e formações, os obstáculos estão na baixa escolaridade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, sendo que a maioria dos cursos profissionalizantes exige uma escolarização mínima como pré-requisito. Outro fator que muitas vezes impossibilita esta parceria refere-se a dificuldades estruturais da própria unidade, como falta de transporte ou de funcionários que possam acompanhar os adolescentes (Carvalho, 2009; Toledo, 2007).

Os sujeitos pesquisados por Altoé (2009), Souza (2007) e por J. D. Teixeira (2009), por exemplo, relataram não acreditar na garantia de emprego, e inserção no mercado formal de trabalho, facilitada por diplomas escolares ou de cursos profissionalizantes, o que acaba por fazê-los desvalorizar os cursos oferecidos pelas instituições. Os adolescentes, nestas pesquisas, referem que as atividades propostas não oferecem suporte para o exercício profissional e que muitos cursos são finalizados no momento da liberação, não tendo continuidade, além de não serem compatíveis com as habilidades e com os desejos dos adolescentes.

Entretanto, entre os adolescentes desta pesquisa, as oficinas e cursos, ao contrário, tiveram um significado de possível atividade profissional, demonstrando que a participação nestes espaços influenciam as expectativas destes adolescentes em relação ao futuro, e que estes perceberam possibilidades de realização profissional e ganhos futuros.

Figura 57 - Oficina de Informática



Aqui é as oficinas...dá uma boa ajuda sabe pra quem quer alguma coisa na vida...vai por entusiasmo mesmo, de aprender, de querer evoluir...tem uns que faz projeto de vida (na oficina de informática), faz um plano pra quando sair daqui...tem muitos que fala: pô, quando sair daqui vou abrir uma lan-house, já sei de tudo de informática...fica bem mais fácil (Dinho, 19 anos).

E esta (oficina de horta) é o objetivo que nois tem aqui, aprendizagem...aprende muitas coisas importantes... aprendi muito aqui...pra aí no mundão fazer o que eu aprendi aqui...levar o conhecimento que eu aprendi aqui dentro lá pra fora (Xande, 16 anos).



Figura 58 - Oficina de Agricultura

Estas descrições sugerem que a educação profissional poderia, e deveria, ser pensada levando-se em conta o contexto de vida dos adolescentes, as demandas do mercado de trabalho, a região na qual vive o adolescente, além das habilidades e desejos envolvidos na aprendizagem de uma profissão (J. D. Teixeira, 2009), rompendo com o discurso social posto de que para estes adolescentes só restam subempregos.

Portanto, cabe às instituições de cumprimento de medida socioeducativa oferecer formação que possibilite melhor qualificação para uma possível inserção no mercado de trabalho, tendo em vista que o mundo do trabalho está cada vez mais exigente e que o adolescente precisa estar preparado para enfrenta-lo ao sair da privação de liberdade (Lima, 2010).

Tendo em vista que a inserção profissional é um dos objetivos principais do processo socioeducativo, é imperativa a necessidade de aproximação dos adolescentes com sua comunidade, através de parcerias para sua inclusão em cursos, programas de qualificação

profissional, que possibilitem ao adolescente exercer, de fato, uma atividade profissional após sua saída da instituição, momento em que o adolescente precisará mostrar o que foi apreendido (CNJ, 2012; Guralh, 2010). Os cursos disponibilizados fora dos muros da unidade devem ser buscados através dessas parcerias.

A escolaridade e, principalmente, a profissionalização adquiridas nas instituições, muitas vezes não permitem aos adolescentes, competir em boas condições no mercado de trabalho. Os cursos oferecidos para os adolescentes autores de ato infracional demonstram, em alguns casos, não ser úteis, pois além de avaliados como de baixa qualidade, pelos próprios adolescentes, estes permanecem desempregados após a finalização do curso ou não exercem qualquer atividade relacionada a ele (Altoé, 2009; Gonçalves, 2003). Volpi (2001) aponta que apenas 4% dos egressos exerciam atividades relacionadas à profissionalização recebida nas unidades de internação, demonstrando que a contribuição do que é disponibilizado pelas instituições é praticamente nula quando se pensa em ganhos econômicos e sociais reais.

Os adolescentes pesquisados, ao contrário do que nos aponta Souza (2007), não demonstraram dificuldades em falar de suas perspectivas em relação ao futuro, e apresentaram crenças positivas em relação à vida em liberdade, com expectativas de mudanças concretas e com boa elaboração de projetos de vida, conforme falas abaixo:

Penso em trabalhar de dia e estudar de noite, fechar logo os estudos, tem tempo ainda...vou focar nos estudos, tempo eu tenho demais...estudar, depois formar os estudos e arrumar um emprego melhor (Rafael, 17 anos).

A pessoa coloca na cabeça, pô, não vou se envolver em nada, não vou fazer mais nada...vou pensar mais na minha família, vou ir pra igreja, vou fazer várias coisas que eu não fazia antes, vou levar minha família pra algum lugar, procurar um trabalho. A pessoa muda (Belo, 16 anos).

Pretendo trabalhar com crianças de rua, abrir um, fazer eu mesmo assim com meu próprio bolso, construir um lugar para poder acolher crianças de rua, que a gente que tá aqui dentro ainda temos um pai, temos uma mãe, nós ganhamos roupa...aqui dentro sempre dá as coisas que a gente precisa...as crianças lá fora não tem onde dormir, não tem o que comer, não tem uma roupa limpa pra vestir...eu sou super preocupado com isso, minha vontade de sair daqui, sabe, é tentar resgatar o máximo de crianças que eu puder da rua (Dinho, 19 anos).

O mover-se em direção ao futuro, de acordo com Valsiner (2012), envolve movimentos para lugares geograficamente próximos, e possíveis; entre eles, a escola, zoológicos, teatros, cinemas, cursos e, de modo geral, espaços públicos. Estes movimentos são temporários e irregulares, e constituem-se de espaços de troca cultural, pessoal e coletiva. As unidades de interação devem promover estes movimentos, permitindo que sejam, em sua maioria, em direção a um mundo exterior próximo e possível de ser alcançado.

6. Sentidos e Significados: foi possível apreendê-los? Algumas conclusões

Apreender os sentidos e os significados dados pelos adolescentes à medida socioeducativa de internação foi o principal objetivo deste trabalho. Porém para que este objetivo pudesse ser alcançado foi imprescindível conhecer como estes adolescentes vivenciaram a internação e como este momento estava inserido em suas histórias de vida. Para melhor compreender estes sentidos e significados, foi necessário considerar o indivíduo como um sujeito ativo que influencia e é influenciado no seu ser e no seu fazer pela dinâmica social que o cerca. Dentro de uma instituição de privação de liberdade, faz-se necessário considerar o entorno que envolve a experiência vivida por estes adolescentes, e como estes significam este momento em suas vidas.

Para tanto, os significados dados por estes adolescentes à medida socioeducativa de internação foram analisados a partir das narrativas destes sujeitos acerca da privação de liberdade e de suas trajetórias até o momento da apreensão. Os sentidos e os significados dados pelo adolescente à privação de liberdade são construídos a partir da relação deste sujeito com a experiência diante da situação real, mas também a partir de sua história de vida, que inclui experiências anteriores com as quais, inevitavelmente, o presente é comparado.

Pudemos notar que a MSEI, para os adolescentes pesquisados, teve significados ambíguos e dicotômicos. Ao mesmo tempo em que perceberam a presença de aspectos de cunho punitivo, vistos pelos adolescentes como negativos, conseguiram apreender os aspectos positivos, portanto, socioeducativos, pertencentes à internação. Ao relatarem, diante das imagens, que *“aqui é um lugar assim, a gente tá preso, mas tá num lugar melhor”*, e que *“Não é só que nem o povo pensa que é só cadeia...tem coisas boas também”*, os adolescentes buscaram revelar a complexidade e a dicotomia, apontadas por Costa (2006) e Volpi (2002), da medida de internação, já que exprime, ao mesmo tempo, um lado punitivo, com o afastamento deste adolescente do seu convívio familiar e social; e um lado educativo, que se funda no projeto pedagógico da instituição, projeto esse que tem por objetivo prepará-lo para o retorno ao convívio que lhe foi tirado.

Existe um discurso socioeducativo, em que se pautam as atividades e as ações nas unidades de internação, contudo, este discurso parece, em alguns casos, não estar atrelado às práticas que ainda se mantém punitivas e contencionistas e não agregam, de fato, a reflexão e a educação, necessárias à construção de um projeto de vida concreto para estes adolescentes (J. O. Silva, 2009).

Os sujeitos desta pesquisa revelaram, nas suas falas, significados ambíguos em relação à estrutura física desta unidade de internação, que, por um lado, mantém aspectos de um “presídio” e, portanto de privação de liberdade, como as grades, contenções, guaritas e muros. E, por outro lado, tem aspectos relativos à beleza e ao prazer, como a praça arborizada e os amplos espaços de lazer, que mais lembram um clube.

A aparente aceitação frente aos aspectos negativos da privação de liberdade, que parecem ter sido minimizados no discurso dos adolescentes pesquisados e a exacerbação de suas características positivas, podem estar relacionadas ao tempo de vivência nestes espaços. 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), ao viver em uma instituição total, os indivíduos passam por uma “exposição contaminadora” (p.31), pois ocorre uma violação das ligações do sujeito com seu mundo exterior e o sujeito é contaminado pelo ambiente que o cerca.

No entanto, a preocupação em transmitir uma imagem de beleza à internação, diferente da imagem até então construída acerca destes espaços, também pode demonstrar uma tentativa, por parte destes adolescentes, de elaborar um novo significado à privação de liberdade. Se partirmos do pressuposto de que, ao elaborar sentidos, os sujeitos atuam sobre os significados, modificando-os, os adolescentes privados de liberdade desta pesquisa parecem buscar, através do relato de suas próprias interpretações sobre a instituição, modificar os significados construídos, histórica e socialmente, sobre a mesma e, conseqüentemente, sobre os adolescentes nela inseridos.

Para os adolescentes, a internação também significa lazer, e as atividades esportivas foram as que mais chamaram a atenção nas fotografias. Ao declarar que gostam do futebol, do vôlei, da natação, e que não realizavam tais atividades antes da internação, os adolescentes revelaram que antes da privação não estavam inseridos em atividades esportivas, o que nos faz pensar que a maioria destes adolescentes não tinha acesso a práticas esportivas em virtude da escassez de atividades disponíveis, bem como de seu envolvimento infracional, que os inibia de circular pela comunidade e de usufruir das atividades existentes.

O caráter de importância dado ao lazer também foi atrelado ao significado de alívio, já que estes espaços serviam “pra aliviar a mente”, de forma a fazê-los esquecer, durante certo

período de tempo, que estavam privados de liberdade. Os espaços destinados ao lazer, que remetiam à distração e à brincadeira, permitiam aos adolescentes, de certa forma, sentirem-se mais livres, diminuindo a tensão existente nestas instituições.

A ambiguidade entre punição e educação, característica da medida socioeducativa de internação, se faz presente no discurso dos adolescentes, ao se referirem que “*Apesar de nós estarmos privados de liberdade, nós temos uma escola pra estudar...apesar de a gente estar privado, a gente tem um meio de se tornar profissional*”. Esta ênfase no “apesar de” indica que os adolescentes não têm consciência da escolarização e da formação como um direito, a despeito do ato infracional. Ao serem apreendidos, não se percebem como sujeitos desses direitos.

O aspecto punitivo da internação, relatado pelos sujeitos pesquisados, pôde ser percebido em falas que remetiam ao sofrimento de estar privado de liberdade e distante da família. Os adolescentes atribuíram o significado de sofrimento à internação, a partir do rompimento de vínculos familiares. Este significado foi compartilhado por todos os adolescentes desta pesquisa e se reveste de grande importância, podendo prejudicar o desenvolvimento destes adolescentes durante a privação de liberdade, quando este aspecto se sobressai a ponto de não permitir ao mesmo perceber os possíveis benefícios que a medida socioeducativa poderia trazer para sua vida.

A importância do convívio familiar foi relatada por todos os adolescentes pesquisados e a presença da família, em momentos de visita, se tornou motivo de sentimentos ambíguos, pois traz felicidade com sua chegada e angústia por sua partida. Entretanto, mesmo com a oscilação entre sentimentos positivos e negativos, os momentos vivenciados com a presença das visitas foram considerados, por estes adolescentes, como momentos especiais e felizes. Ao falar dos espaços de convivência, os adolescentes relataram gostar do jardim, espaço que, de certa forma, está atrelado ao convívio familiar. As visitas familiares, principalmente vinculadas a eventos comemorativos, foram consideradas como momentos de descontração e de vivenciar certa liberdade, pois, nestas datas, os adolescentes circulam mais livremente pelos espaços comuns da unidade.

Quando se referiram ao significado de punição dado à internação, dizendo que precisavam “pagar” pelo que fizeram de errado, os adolescentes apresentaram o discurso socialmente construído e compartilhado acerca da privação de liberdade. Neste discurso, aparece como regra a aplicação de penas impostas legalmente àqueles que infringem as normas sociais estabelecidas e só resta pagar pelo erro, submetendo-se a estas penas. E este sentido punitivo, muitas vezes, é revestido, para o (e pelo) próprio adolescente, do significado

da necessidade de reflexão, vinculado a um outro discurso social que se configura na crença de que o adolescente precisa ser internado como forma de possibilitar ao mesmo pensar sobre os erros cometidos, e “melhorar” suas ações após sua liberação. A medida socioeducativa de internação seria, então, “uma lição de vida”, visando a que os adolescentes não mais cometam os erros do passado. A medida socioeducativa de internação se torna um momento de responsabilização pelos erros e uma oportunidade de refletir sobre os fatos, como se apenas isso fosse suficiente para atuar sobre a descontinuidade na vida infracional.

Entretanto, ao mesmo tempo em que falaram do cunho punitivo da internação, os adolescentes pesquisados chamaram a atenção para seu caráter educativo. O significado de aprendizagem, de formação e de socioeducação pôde ser encontrado nas imagens e nas falas de todos os participantes da pesquisa. Os adolescentes relataram que “aprendem muito” e que este é o objetivo de estar na instituição, revelando a importância deste aspecto na construção das medidas socioeducativas. Ao fotografarem a escola, as oficinas e as atividades pedagógicas, dando-lhes relevância, demonstrada através do entusiasmo com que falavam sobre estes espaços, estes adolescentes revelaram que a medida de internação, enquanto socioeducativa podem vir a ter um papel fundamental no seu desenvolvimento e na construção do seu futuro distante da vida infracional.

De acordo com os significados construídos por estes sujeitos sobre este aspecto da internação, percebemos que investir em educação pública de qualidade, que possa permitir ao adolescente o ingresso no mundo do trabalho formal e bem remunerado, conforme nos aponta Lima (2010), é uma das opções mais viáveis para evitar o ingresso de nossos adolescentes no mundo do crime. Para o autor, se a escola estiver bem estruturada, ela pode ser capaz de suprir privações relacionadas ao convívio familiar, garantindo um desenvolvimento emocional e social adequado, possibilitando, inclusive, o acesso a direitos fundamentais como alimentação e saúde. A escola, fora dos muros das unidades, precisa se reinventar, tornando-se atrativa aos adolescentes; precisa buscar, de fato, tornar-se importante, na visão dos próprios adolescentes, com vistas à continuidade de sua formação fora da instituição, buscando atender às demandas de empregabilidade e socialização que se impõe na atualidade, preocupando-se em formar cidadãos responsáveis e críticos.

O grande desafio das unidades de internação, segundo Gonzalez (2006), é buscar uma maneira de contribuir para modificar a situação de vulnerabilidade a que são expostos estes adolescentes, através de atividades de cunho socioeducativo, que possibilite uma nova experiência de aprendizagem e socialização, fazendo com que estes adolescentes a percebam como uma fonte de transformação para sua realidade. Para o autor, o principal aspecto do

projeto socioeducativo é a “construção de uma educação que dê conta do dia-a-dia de todo o desenvolvimento individual e coletivo dos processos de socialização e educação do adolescente... com base na integração dos aspectos afetivo, intelectual e coletivo” (p.44).

Outro significado em relação à internação, trazido pelos adolescentes desta pesquisa, e que pode ser uma tentativa de modificar o que está posto socialmente sobre a privação de liberdade, vincula-se ao convívio com os profissionais, principalmente os orientadores. Ao se referirem a estes profissionais “como um amigo” dentro da privação de liberdade, pessoas que estão presentes para ajudar, aconselhar e apoiar, os adolescentes mostraram que é possível desenvolver vínculos afetivos e manter relações de amizade com figuras percebidas, historicamente, como distantes e opressoras.

Os significados de proteção, amizades, vínculos afetivos e respeito, conferidos a internação, pelos adolescentes pesquisados não são compartilhados pela maioria dos adolescentes privados de liberdade em outras unidades de internação. Conforme demonstrado anteriormente, adolescentes participantes de outras pesquisas referem-se à internação como um espaço de violências, de desamparo, de sofrimento, impostos não apenas pelo rompimento do vínculo social e familiar, mas, principalmente, pela forma com que são tratados dentro destas instituições. No entanto, entre os adolescentes desta pesquisa, os orientadores foram percebidos como “uns pais”, pessoas que se preocupam e que dão suporte durante o processo socioeducativo, demonstrando que novos significados podem ser construídos a partir de uma vivência pautada no respeito e no diálogo, modificando os significados de violação de direitos humanos, tão presentes na atuação destes profissionais, dentro do sistema prisional.

Outro significado, apontado pelos adolescentes desta pesquisa, relacionado aos profissionais, referiu-se ao cuidado e ao respeito, formas com que eram tratados por todos os funcionários. Ao dizer que a educadora é uma pessoa que “respeita” e “fortalece”, e que está disponível para ouvir e para aconselhar, os adolescentes demonstraram que, ao entrar na unidade, mesmo se distanciando do cuidado familiar, passaram a receber o cuidado das pessoas que atuam na instituição. Este cuidado, dado de forma a respeitar estes sujeitos em sua individualidade e enquanto pessoas envolvidas no processo, passou a constituir um dos aspectos positivos do significado da internação.

O acompanhamento dado pela equipe técnica, principalmente na figura da assistente social, também fez parte das fotografias tiradas por estes adolescentes e foi um dos significados dados à medida socioeducativa de internação. No entanto, ao referir que os profissionais acompanham seu processo e que “suas vidas estão com as assistentes”, os

adolescentes reiteraram o significado de poder relacionado ao saber científico que envolve a figura dos profissionais que atuam no sistema jurídico. Saber que os responsabiliza pela “vida” dos adolescentes, durante o cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Ao mesmo tempo em que a internação priva do contato com o mundo externo, principalmente em relação ao convívio comunitário, ela possibilita a criação de novos vínculos, de afinidades e de amizades. O convívio diário, entre os próprios adolescentes e estes e os profissionais, possibilita a criação e a manutenção destes vínculos. O relato dos adolescentes demonstrou que o tempo de convivência pode transformar pessoas desconhecidas em pessoas com as quais se desenvolvem ligações que se assemelham às familiares e que estes vínculos farão parte de sua história. A amizade surgiu, portanto, como um dos significados de internação, trazido pelos adolescentes pesquisados.

Muitas imagens foram interpretadas pelos sujeitos com significados que dificilmente seriam percebidos pela pesquisadora apenas com a fotografia, sendo necessária a fala destes sujeitos para que esta interpretação pudesse ser conhecida. A piscina foi um exemplo. Diferente do seu significado social, relacionado ao lazer, à distração e ao prazer; sua imagem foi interpretada, pelos adolescentes pesquisados, a partir de suas experiências em relação a este espaço. Diante desta foto, os adolescentes falaram sobre as normas vigentes na unidade, sobre as regras de convivência que foram estabelecidas, como os horários e organização de atividades, para a manutenção da ordem e para o uso dos espaços coletivos, ou mesmo como um espaço de aprendizagem, pois aprenderam a nadar, algo que não sabiam antes da internação. Vê-se aqui, novamente, a importância das experiências vividas na construção de novos significados.

Mas, ao lado das experiências vividas, destacou-se também, a relevância das experiências anteriores à internação e os significados construídos socialmente sobre ela. A piscina foi o espaço de lazer mais fotografado pelos adolescentes pesquisados, podendo-se inferir que isto ocorre em virtude do escasso acesso a este tipo de lazer em sua vida fora da instituição, e do espanto que causa aos adolescentes privados de liberdade saber da existência de uma piscina em uma unidade de internação, cuja finalidade é punir os que “fizeram algo errado”. Este discurso de distanciamento a respeito do que se espera em uma unidade prisional sobre questões relacionadas ao lazer e ao prazer corrobora os resultados trazidos por M. A. B. Almeida (2004).

Vale aqui ressaltar o movimento dialético que envolve a abordagem utilizada nessa pesquisa, que parte do pressuposto de que o indivíduo age sobre o contexto que o cerca e é influenciado por ele (Vigotski, 1986/1995, 1978/2003). Ao conviver com as várias feições da

privação de liberdade, negativas e positivas, o adolescente pode ser influenciado a percebê-las como naturais, ou obrigatórias, daquele espaço, e/ou necessárias para sua “recuperação” e “reinserção”, passando a não reagir a elas, incorporando-as em sua rotina diária, sem qualquer crítica ou reflexão, o que não ocorre de forma linear para todos os adolescentes.

Inicialmente, pensou-se que a internação pudesse ser percebida de formas diferentes ao longo do tempo de internação. No entanto, essa relação entre o tempo de cumprimento da medida socioeducativa de internação, que se diferenciava entre os adolescentes pesquisados, e alterações nos significados, não foi observada. Contudo, como apontado acima, suas histórias de vida e, principalmente, suas trajetórias de apreensões e de passagens por outras instituições, com os sentimentos advindos desta relação com a privação de liberdade, fizeram emergir novos significados.

Mas o que dizer da construção de sentidos por estes adolescentes em relação à internação?

Vigotski (1986/1995) alerta que este acesso só é possível de forma indireta, buscando compreender os aspectos afetivos e volitivos envolvidos na construção destes sentidos, conhecendo as motivações, os desejos, as necessidades, além dos interesses e das emoções, que perpassam os significados e interferem no pensamento. A fala, segundo Vigotski (1978/2003), é um instrumento que possibilita a apropriação de sentidos e significados, pois revela a construção desse sujeito, e expressa seus sentimentos e vivências. No entanto, os sentidos só podem ser acessados a partir dos significados e a produção de sentidos, em uma perspectiva histórico-cultural, deve considerar a rede de interações, pois o que é dito pelo sujeito só tem sentido se imbricado em um contexto e compreendido a partir de uma construção que considere a relação deste sujeito com outros sentidos e significados estabelecidos anteriormente (Vigotski, 1978/2003).

Ao considerarmos que o sentido é a integração de todas as experiências individuais que surgem diante de um significado, e que esta produção de sentido não elimina os significados, mas os comportam, podemos inferir que muitos significados atribuídos à medida socioeducativa de internação podem ser considerados sentidos dados à internação. Sentidos, considerando-se que partem da experiência de cada sujeito, com suas emoções, desejos, afetos e interesses, diante da internação em uma unidade específica e que, portanto, não são compartilhados por outros adolescentes autores de ato infracional em outras instituições e com outras histórias de vida. Embora alguns aspectos pudessem ser vivenciados de forma semelhante pelos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa nesta unidade,

os sentidos dados à internação foram únicos, pois cada sujeito responde ao que lhe é dado pelo ambiente de acordo com suas experiências anteriores.

Podemos ponderar que, mesmo diante das dificuldades de se alcançar os sentidos dados pelos adolescentes à internação, foi feito um esforço para buscar a apreensão de alguns destes sentidos, considerando-se, para tanto, que a internação é vivenciada por cada adolescente de forma particular, a partir de sua própria história, e que emoções em relação a determinados aspectos, relativos à internação, destacaram-se em relação a outros e em relação aos demais sujeitos pesquisados.

Diante disso, para apreender os sentidos, foi necessário ir além da fala, mas buscar no que não é dito, “buscar nas entrelinhas”, considerando a experiência emocional e os eventos psicológicos suscitados pelo fenômeno, e pela própria participação na pesquisa, buscando conhecer a maneira particular com que estes sujeitos se apropriaram dos significados, a partir de sua trajetória. Para esta interpretação, consideramos não apenas a escolha das fotos e o discurso sobre estas imagens, mas os aspectos mais fotografados por cada adolescente, a ordem de fala sobre as imagens, a ênfase dada às fotos escolhidas, e, principalmente, as histórias de vida, contadas por estes adolescentes, que possibilitaram auxiliar na construção de nossa interpretação acerca de possíveis sentidos dados à internação, por esses adolescentes.

O adolescente Xande foi liberado após nosso primeiro encontro, portanto não foi possível conhecer por completo sua trajetória de vida, através de seu próprio relato, no entanto, o adolescente contou que era oriundo da zona rural de uma cidade do interior do Estado, e que sua história foi pautada na vida no campo, tendo exercido a função de roceiro, fato que poderia explicar a ênfase dada pelo adolescente à Oficina de Agricultura, chamada, por ele, de “horta”. Enquanto escolhia e falava sobre as fotos, comentava que a melhor ainda estava por chegar. Ao ver a foto da “horta”, disse *“esta é o objetivo que nós tem aqui, aprendizagem...na nossa medida, a gente não fica parado...aprende muitas coisas importantes”*, e em seguida escolheu uma foto sua na oficina, explicando que era a foto mais importante, dizendo *“essa é uma foto sobre mim, aqui eu tô na horta de manhã, o que eu estou aprendendo aqui na CASE, aprendi muito aqui, aprendi muito pra aí no mundão fazer o que eu aprendi aqui, levar o conhecimento que eu aprendi aqui dentro lá pra fora”*. Estas falas demonstram que o sentido de aprendizagem dado à internação, para este adolescente, pode estar relacionado à sua vivência em áreas rurais; e que esta aprendizagem se tornou

importante a partir do momento que pode ser transferida para a vida fora dos muros da unidade.

Os amplos espaços físicos da unidade, como as áreas de lazer e esporte e a praça central, foram os principais focos das fotografias e das falas de Rafael. Ao dizer que *“de dentro da casa a vista é a praça”*, e ao enfatizar a importância das atividades de lazer para diminuir o sofrimento imposto pela internação, o adolescente deu, à internação, o sentido de acesso a atividades que não faziam parte de sua vida comunitária. O adolescente relatou histórico infracional desde os 12 anos, dizendo que sua história de *vida “foi só coisa ruim, só na vida do crime mesmo, era de roubá, traficá, só isso...até que um belo dia eu fui preso e vim pra cá”*. Considerava a vinda para esta unidade como um *“presente”* dado pelo juiz, após inúmeras passagens pelas delegacias de diversas cidades, nas quais viveu *“dentro de uma cela...e o pátio é pequeno. Da cela pro pátio e do pátio pra cela...da cela pro pátio e do pátio pra cela, aí é veneno, é difícil”*, referindo que nestes espaços não era sequer possível pensar em mudança, ao contrário desta unidade que oportunizava ao adolescente pensar mais na vida, sem o *“veneno”* vivenciado em outras instituições. O sentido de lazer dado à internação demonstrou que o adolescente, diante de significados, construiu sentidos pautados em sua trajetória de vida e nos sentimentos vivenciados em relação a ela. O lazer surgiu para ele como um distanciamento de sua realidade infracional.

Embora os espaços de lazer tenham sido parte extensa do repertório fotográfico de Rafael, a escola foi outro espaço enfatizado pelo adolescente em suas fotos e, principalmente, em seu discurso. Fotografou a escola, as salas de aula e até atividades desenvolvidas pela escola, como a comemoração do Carnaval. O adolescente relatou ser analfabeto e disse que estava aprendendo a ler e a escrever na escola da instituição: *“nunca tive boa frequência assim de escola, de saber ler, não sei, o que eu tô sabendo, comecei a saber agora”*. Sua vida infracional afastou-o da vida escolar e a possibilidade de retomar os estudos se apresentou, para este adolescente, como a parte mais importante do processo socioeducativo, portanto, a internação para ele teve o sentido de aprendizagem. Referiu-se à foto da escola como a melhor e, em seu projeto para o futuro, a continuidade dos estudos pareceu ter um papel central. Aprender a ler e a escrever, para este adolescente, trouxe uma mudança de perspectiva em relação à vida, mas principalmente, em relação a si mesmo.

A trajetória de Bibia se diferenciou da maior parte dos adolescentes autores de ato infracional. O adolescente respondia pela morte acidental de um amigo. Fotografou todos os

espaços da unidade, porém escolheu, exclusivamente, as fotos que remetiam aos seus aspectos positivos. Evitou escolher as imagens de cunho negativo, embora as tenha fotografado, e falou sobre elas somente após questionamento da pesquisadora sobre a existência de aspectos negativos na internação. O discurso do adolescente sobre o significado da internação revelou um discurso social de *“momento pra refletir, pra não permanecer no mesmo erro. Olhar pra trás e ver o que a gente fez de errado...ensina a gente a sair daqui melhor, de cabeça erguida”*. No entanto, também referiu que a internação não é um espaço apenas de aprendizagem e que *“acontece coisas dentro da casa”* e que a medida socioeducativa *“é uma superação”*. Sua trajetória foi pautada na vida escolar e familiar; relatou que a sua *“vida lá fora era excelente, não tinha envolvimento com coisas erradas, minha mãe sempre me deu bastante educação, estudava, trabalhava. Trabalhava de soldador”*, pois fazia curso técnico no SENAI. O sentido de superação, para este adolescente, pode estar atrelado justamente à necessidade de superar as “coisas” que acontecem dentro da casa e que não faziam parte do seu repertório de vida. Nossa experiência na atuação em medidas socioeducativas nos permite complementar que estas “coisas” que ocorrem dentro das casas e alojamentos, estão relacionadas às dificuldades de convívio entre os adolescentes, como brigas e situações de violência, ao possível repertório de violências sexuais que fazem parte das instituições prisionais e, no caso de Bibia, aos próprios relatos, comuns entre os adolescentes envolvidos com a criminalidade, sobre seus atos infracionais, que se distanciam do histórico deste adolescente.

O adolescente Bibia se apegou a Deus para explicar o motivo de sua apreensão, fato que pode estar relacionado com o adolescente colocar o templo como *“uma das coisas mais importantes”*, por ser evangélico e por este ser um espaço em que se *“pode ouvir a palavra de Deus”* e *“conversar com ele”*. A religião pode ser vista como um conforto, mas também pode referir um sentimento de conformismo e aceitação diante do sentimento de injustiça por estar privado de liberdade: *“falaram que foi injustiça eu ter ficado aqui, porque foi provado que foi acidente. Mas acho que se eu caí aqui é porque Deus quis, né”*. Ao repetir que é preciso *“pagar pelo que fez”*, Bibia demonstrou o sentido de punição, que pode não estar atrelado somente à internação, mas ao processo religioso de expiação.

As grades e muros, que conferiram à internação o significado de prisão, compartilhado pela maioria dos adolescentes privados de liberdade, para Mário, no entanto, se apresentaram com o sentido de proteção. Este adolescente atribuiu o sentido de proteção a todas as imagens relativas aos muros e guaritas, sentido construído com base em suas experiências e emoções diante de sua vivência infracional intensa desde os oito anos,

vivência que o colocou em situação de risco de morte, devido a inúmeros inimigos conquistados ao longo de sua história. E diante do sentimento de abandono, tendo em vista que a mãe foi assassinada em 2006 e, desde então, o adolescente vive na casa de tias, com as quais relatou não ter vínculos fortes. Disse que as guaritas eram para *“proteger a gente...protege de tudo, dos inimigos lá fora, de gente maldoso, que pode querer pegar o cara, querer matar o cara...que cuida da segurança da gente”*. Neste aspecto, podemos inferir que, em virtude de sua história de vida, pautada em envolvimento infracional, em inúmeras apreensões em delegacias, nas quais sofria violências físicas severas, e a realidade de vínculos frágeis, o adolescente conferiu um sentido próprio aos significados compartilhados.

Para este adolescente, o sentido de internação também foi relacionado a uma nova imagem de si mesmo. A quantidade de fotos tiradas, bem como a ordem de escolha e de fala sobre estas imagens, revelou a importância de sua participação na Oficina de Percussão. Contou que a oficina foi a *“coisa”* da qual gostou desde sua chegada à unidade e que através da oficina pôde aprender muito sobre percussão, além de participar de saídas para apresentações da *“Batucase”* em um hotel, e que estas apresentações lhe permitiram conhecer Salvador, ir ao teatro e ao cinema. Enfim, que *“As saídas foi importante porque eu conheci a cidade e coisas que eu nunca tinha visto”*. Ao dizer isso, Mário revelou que a internação possibilitou perceber-se em espaços jamais vivenciados, inclusive espaços de reconhecimento. Quando disse saber tudo de percussão e pensar na possibilidade de ensinar, *“porque um cara pode ser um instrutor...a gente pode ser uma coisa mais pra frente no mundão, na rua”*, o adolescente também demonstrou que a percussão permitiu que sonhasse com um futuro em que fosse reconhecido pelo que tem a oferecer, pelo que tem a informar, e não mais pela *“periculosidade”* ou pelos *“atos infracionais”*, como o fora até aqui.

Belo era o adolescente com maior tempo de internação, dois anos e um mês. Mostrou-se extremamente desconfiado durante os encontros iniciais, questionando sobre o uso das informações. Inicialmente, mostrou-se desinteressado e receoso em participar. No entanto, após alguns contatos, foi permitindo a criação de vínculo e tornou-se mais participativo e interessado. Pudemos notar que a timidez excessiva foi o fator predominante e que dificultava ao adolescente se expressar, inclusive solicitou escrever ao invés de falar, dizendo *“eu preferia falar escrevendo...é que escrever o cara pensa o que vem na mente, quando falando não sai na boca assim”*, demonstrando essa dificuldade. No entanto, não podemos descartar o

receio de falar sobre a instituição e a fragilidade do vínculo entre a pesquisadora e o adolescente como limitadores a sua participação inicial na pesquisa.

Belo fotografou todos os aspectos da internação, inclusive uma das casas, queimada pelos adolescentes em um motim ocorrido recentemente, do qual não participou, para mostrar *“que o bagulho é doido”*, embora tenha evitado aprofundar-se no assunto. O motim, segundo relatado pelos adolescentes para os responsáveis pela unidade e para os profissionais que nela atuam, ocorreu como manifestação diante da insatisfação no atendimento médico, conforme citado na fala do adolescente Dinho. Entretanto, a experiência nestas instituições demonstra que situações de motim estão associadas não apenas a insatisfações de qualquer ordem, mas também a planos de fuga, a rivalidades internas entre adolescentes e a situações de violência por parte de funcionários. Neste caso específico, não foi possível verificar a veracidade das informações passadas pelos adolescentes envolvidos, tampouco os reais motivadores para a situação.

Para Belo, no entanto, o sentido da internação foi o de mudança. Ressaltou sua própria mudança, ao dizer que percebia em si muita coisa diferente, em relação à forma de pensar e de agir, como sua participação no culto e nas atividades propostas pela escola e pelos socioeducadores; e, também, em relação à timidez, dizendo *“eu era todo tímido, agora eu converso mais um pouco. Tô mudando mesmo. Agora eu tô se soltando mesmo....Mas eu ainda sou meio tímido, mas vai saindo”*. Fez referência até mesmo a mudanças físicas: *“eu também cresci, eu cheguei aqui pivetinho. Tenho até bigode”*.

Contudo, durante a pesquisa, o adolescente salientou que estas transformações ficam a cargo do indivíduo, sendo que *“a pessoa não muda aqui se não quiser, querendo mudar, o cara muda”*, ou a cargo de Deus, figura na qual deposita a responsabilidade pela mudança de outros adolescentes que passaram pela unidade, e também por seu próprio futuro distante da criminalidade, pois contou que chegou na CASE e *“passado algum tempo aceitei Jesus e Deus está fazendo maravilhas na minha vida”*. Ao escrever sobre sua vida e sobre sua saída, relatou *“que muitos lá fora acham que eu vou sair mais pior do que entrei, mais eu vou mostrar que Deus muda a vida, basta a pessoa crer, já tive livramento lá fora...o melhor amigo é nosso senhor Deus e depois nossa família”*. Para este adolescente, o sentido dado à internação refere-se à relação entre a ação divina sobre um sujeito que se permite mudar, através da crença e da fé. Vale ressaltar que suas apresentações no palco estavam sempre relacionadas a apresentações religiosas, em que canta louvores.

Dinho foi, entre todos os participantes, o que melhor expressou seus pensamentos e sentimentos. Sua facilidade em falar e em organizar as ideias, permitiu que o adolescente construísse uma história ao fotografar e ao falar das fotos, que iniciou com a chegada à unidade, com os espaços e as atividades disponibilizadas, finalizando com sua própria imagem como *“parte do quebra-cabeça, só se encaixa o quebra-cabeça, só acaba o quebra-cabeça com esta foto, com a minha foto. Que foi a chave disso tudo”*. Para este adolescente a internação teve o sentido de oportunidade de se mostrar capaz. Disse que a medida é uma oportunidade de acreditar em si mesmo, de *“ser alguém na vida, de crescer”*, de se perceber capaz. O adolescente trabalhava desde os 15 anos, contudo, envolveu-se com o tráfico de drogas para salvar a vida de um amigo que estava em dívida com um traficante. No entanto, diante das facilidades oportunizadas pelo dinheiro ganho e pelo poder conferido aos que demonstravam *“habilidade e coragem”*, disse não ter conseguido *“mais parar de traficar”*. Na sua fala sobre as fotos, o adolescente julgou ter aproveitado tudo de positivo que a medida socioeducativa lhe ofereceu. Embora pensasse, antes de ser apreendido, *“que era o pior lugar do mundo”*, com o tempo isto mudou e percebeu o quanto a medida socioeducativa poderia ser boa; disse ter começado *“a enxergar as coisas de outro lado, por outro ângulo”*. Participava de várias oficinas profissionalizantes, e disse que as oficinas eram uma boa ajuda para quem quer algo na vida e que *“vai por entusiasmo mesmo, de aprender, de querer evoluir”*. Relatou com entusiasmo sua participação na criação e elaboração do Jornal Interno da CASE e sua participação, como representante dos adolescentes privados de liberdade, no Fórum e na Conferência Nacional da Juventude, o que lhe proporcionou duas viagens, além de estar entre *“pessoas importantes”*, demonstrando que o sentido da medida socioeducativa de internação, para Dinho, era que esta tinha um papel importante na construção de uma nova identidade.

Se coubesse a nós resumir em uma única palavra os sentidos e significados dados por estes adolescentes à internação, com base em tudo que acessamos durante esta pesquisa, esta palavra poderia ser *“transformação”*. Quando aplicada de acordo com os preceitos legais, garantindo o cumprimento de todos os direitos humanos e, principalmente, voltados ao adolescente, no que se refere ao acesso à educação, à saúde, ao lazer, à cultura e à profissionalização, esta transformação pode vir a ser positiva, possibilitando a criação de oportunidades de distanciamento da vida infracional através da escola, do trabalho e de uma postura ética diante do outro e diante da vida. Quando pautada na violência, na omissão, na ilegalidade, torna-se capaz de desumanizar o adolescente que por ela passa.

Diante de tudo que foi exposto pelos adolescentes durante nossa pesquisa, pudemos perceber que a medida socioeducativa de internação precisa estar atenta ao seu caráter transformador de vidas, a sua responsabilidade não apenas de socioeducar, mas, principalmente, de criar, nos adolescentes que passam por ela, expectativas em relação ao futuro, e em relação a si mesmos. Segundo Silva e Rosseti-Ferreira (2002), a descontinuidade no envolvimento com atos infracionais ocorre aos poucos, a partir de novas experiências e no surgimento de oportunidades de explorar novos caminhos, e esta descontinuidade relaciona-se a inúmeras variáveis resultantes da interação entre o adolescente e o ambiente que o cerca, e a medida socioeducativa pode vir a ser um mecanismo de atuação neste processo.

Neste sentido, um processo de acompanhamento e apoio ao adolescente egresso do sistema socioeducativo se faz urgente, tendo em vista que a maioria das unidades socioeducativas não oferece este apoio de forma a favorecer a emancipação destes adolescentes, através de condições dignas de inserção social. Este é o grande desafio da medida socioeducativa, principalmente de internação, pois a pena dada ao adolescente nunca prescreverá, se não lhe for oferecida uma estrutura que o apoie, principalmente após sua liberação, e que garanta a sua vida e a sua inserção social (Souza, 2007).

A riqueza do discurso destes adolescentes, proporcionada pelo envolvimento ativo destes na pesquisa, demonstra a necessidade de se mergulhar mais fundo na trajetória de vida destes adolescentes, não apenas no caminho trilhado antes da internação, na vida infracional, ou somente durante o cumprimento da internação, mas, sobretudo, no caminho que está por vir: o futuro em liberdade.

A unidade apresentada nesta pesquisa demonstra tratar-se de uma unidade modelo, cujo funcionamento é pautado nas diretrizes da socioeducação, buscando minimizar os aspectos coercitivos, priorizando os aspectos educativos. Fato que pode, inclusive, ser percebido no discurso dos sujeitos pesquisados. Contudo falar de uma unidade modelo nos remete a pensar em suas implicações, principalmente no se refere à construção das expectativas destes adolescentes em relação ao futuro fora da instituição.

Construir unidades modelo pode ser visto como um caminho para atender aos adolescentes autores de ato infracional de forma mais humanizada, porém não deve ser o único caminho. A implantação de medidas socioeducativas em meio aberto, e com a participação ativa da família, da comunidade e da sociedade civil como um todo, deve estar em pauta como uma opção urgente à internação. Junto a este processo socioeducativo se faz necessário repensar o acompanhamento do adolescente vinculado ao sistema socioeducativo e quais as políticas públicas necessárias a este acompanhamento, políticas que visem não

apenas seu convívio social, mas, principalmente, sua escolarização e sua profissionalização, além de sua inserção no mercado de trabalho. Muito pouco adianta uma medida socioeducativa que atenda as imposições legais, que seja capaz de “transformar vidas”, que possibilite aos adolescentes vivenciar novas formas de pensar e de agir diante da vida, se a sociedade não estiver preparada para receber estes adolescentes após (antes e durante) o cumprimento das medidas socioeducativas. De nada adianta oportunizar sonhos, se sua realização não puder ser, no mínimo, imaginada.

7. A internação pode libertar? Algumas considerações

Olho por olho e o mundo ficará cego.
Mahatma Gandhi³⁰

A mudança que se faz necessária, e o que precisa ser debatida, vai muito além da humanização das unidades de internação, ou de mudanças necessárias para sua adequação às leis. Pretender tornar eficaz a ação educativa por trás de muros e grades é, no mínimo, incompatível, visto que as condições reais de sobrevivência e o acesso às oportunidades que estes adolescentes encontram na sociedade, não são os mesmos dos que foram oportunizados na instituição.

Sabemos também que é, no mínimo, incoerente, excluir com vistas a incluir, e que educação e repressão não podem caminhar juntas. Portanto, a discussão deve considerar que, se por um lado não podemos simplesmente “extinguir” estas unidades, por outro, precisamos pensar que segregar já em si desumanizar e que devemos buscar alternativas, fora dos muros das prisões, que possam, de fato, trazer transformações para estes sujeitos que, por inúmeras razões, se envolveram em atos infracionais. É impossível incluir, excluindo.

O debate, assim sendo, deveria ser contrário ao que tem sido realizado pela sociedade, contrário ao que nos expõe a mídia: ao invés de se erguerem unidades cada vez mais fechadas, ou mesmo, mais “humanizadas”, o grande desafio, que se faz presente e urgente, é justamente esvaziá-las, construindo uma sociedade menos punitiva e violenta, e mais educativa (Cruz, 2010; Mameluque, 2006). O que só é possível alcançar com medidas que não restrinjam direitos, entre eles o direito à liberdade.

A discussão sobre a maioria penal é um bom exemplo de como a sociedade tem buscado lidar com seus conflitos e questões relacionadas à juventude, em que a repressão se torna o caminho para a adequação das condutas, conforme nos aponta Cruz (2010) e Doria (2009). Reduzir a idade penal não é condição para reduzir a violência. Reduzir a desigualdade social pode ser um caminho.

A ameaça não previne violência e a punição não a corrige. O que se constata é que as práticas punitivas até aqui empregadas, nos contextos de privação, causam preocupação, pois

³⁰ Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948). Foi o idealizador e fundador do moderno Estado Indiano, e o maior defensor do Satyagraha, princípio da não-agressão, forma não-violenta de protesto, como um meio de revolução.

não têm colaborado para a promoção da cidadania e do processo de socialização, tampouco para a redução da reincidência. A vida dos adolescentes está cada vez mais banalizada, ao serem vistos como culpados pela violência, e a punição cada vez mais naturalizada em detrimento do reconhecimento das desigualdades que perpassam a vida destes adolescentes (Doria, 2009; J. O. Silva, 2009). Manter a segurança tem dividido a sociedade em “potenciais infratores e potenciais vítimas” em que “os marginalizados são convertidos em potenciais infratores e, conseqüentemente, são transformados em alvo das medidas de controle” (J. D. Teixeira, 2009, p.5).

Poucos programas são instituídos com vistas ao acompanhamento do adolescente, egresso ou não do sistema socioeducativo, e parcerias com empresas e ONG's, ou outras instituições, são ainda insignificantes no acompanhamento de crianças e adolescentes vítimas da desigualdade social. A ausência, ou insuficiente presença do Estado, enquanto provedor de possibilidades para os adolescentes, principalmente os que passam pelo sistema socioeducativo, é considerada uma das possíveis explicações para o número, cada vez mais crescente, de internações. Esta deficiência gera a necessidade de se remediar suas conseqüências, o que tem ocorrido através da repressão, como forma legítima de manter a ordem. Isto se constitui em outro exemplo da sociedade e da política que estamos construindo, sociedade que não age na origem do problema relativo à criminalidade, em seus aspectos sociais, mas busca apenas combater seus sintomas, seus efeitos mais visíveis, e o regime de privação de liberdade se torna um dos caminhos para este combate (Guralh, 2010; Mameluque, 2006), sendo ainda considerado, pela sociedade, o “melhor” e mais eficiente.

A experiência na área socioeducativa tem demonstrado que, quando inseridos em programas que possibilitem a inserção profissional e a escolarização, os adolescentes constroem trajetórias distantes da vida infracional e que o oposto também é verdadeiro. Sem perspectivas e sem acompanhamentos eficazes, o retorno à criminalidade é o caminho possível para muitos adolescentes egressos do sistema socioeducativo, mesmo que este se apresente, aparentemente, eficaz durante a internação.

Cabe aqui uma reflexão sobre o termo “ressocializar”, tão utilizado por estes mecanismos de “reinserção social”. O prefixo “re” surge como um “voltar a ser”, e o que se propõe aos nossos adolescentes é o voltar a fazer parte de uma sociedade, sociedade que se acredita harmônica e isenta de situações de violações de regras e normas, sociedade na qual os desvios, como a violência e a criminalidade, devem ser corrigidos (Guralh, 2010).

Mas como falar em (re)socialização em uma sociedade em que o diálogo é cada vez menos utilizado como forma de solução de conflitos e na qual a violência tem sido usada como recurso na solução das menores divergências?

Diante disso, culpar ou vitimar os adolescentes, ou mesmo responsabilizar somente o Estado pelo quadro de violência e criminalidade, não irá dar conta do problema. O que se faz necessário é o envolvimento de toda sociedade diante destes fenômenos, pois devemos pensar a conduta violenta, tanto de adolescentes como de adultos, inserida em um contexto mais amplo, contexto social e cultural que está longe de ser pacífico, e que não permite justificar que medidas repressivas se sobreponham a medidas socioeducativas (Cairus, 2010).

O ex-interno da FEBEM, Roberto Carlos Ramos, em inúmeras entrevistas, afirma que a “prisão” em nada contribuiu para seu desenvolvimento e para seu processo de socialização. Sua história de vida, retratada no filme “O Contador de Histórias” (Villaça, 2009), demonstra que a mudança em sua trajetória infracional se deu a partir da crença de uma pessoa em sua possibilidade de mudança, em suas capacidades e habilidades, possibilitando seu acesso à educação de qualidade e à profissionalização. Embora possa parecer um caso isolado, sabemos que o vínculo construtivo com outras pessoas e oportunizar alternativas diferentes da vida infracional tem sido um caminho de mudança para inúmeros adolescentes.

Percebemos que, mesmo diante das inúmeras perspectivas dos adolescentes pesquisados com relação ao futuro, o fato é que a reclusão, seja em unidades socioeducativas ou no sistema prisional, não tem demonstrando qualquer indício de promoção socioeconômica na vida destes indivíduos, tanto no sentido de educação e formação profissional que possibilite sua inserção no mercado de trabalho, como quanto à orientação e apoio necessários para que o egresso busque novos caminhos distantes da criminalidade, pautados em atividades e remunerações dignas e que possam estimular e sedimentar este distanciamento. O que se percebe, ao contrário, é que os “prisioneiros” fazem parte de uma população pobre e que, após sua passagem pelo sistema prisional, se tornam ainda mais “pobres”, pois são ainda mais excluídos socialmente, impossibilitando-os de tornarem-se cidadãos de fato e de direito.

Cabe aqui colocar que este trabalho não teve a pretensão de esgotar a compreensão sobre o tema. Ao contrário, buscou suscitar novos questionamentos que permitam aumentar o conhecimento e a apreensão deste fenômeno tão complexo. Fazem-se necessárias novas pesquisas que se debrucem sobre a trajetória infracional que envolve a vida destes adolescentes, sobre as medidas socioeducativas e suas implicações e, principalmente, sobre o futuro em liberdade, sobre as histórias de vida que estão por vir.

Concluimos com a colocação de Lima (2006), que se apresenta como uma reflexão que se faz urgente para todos nós, se realmente almejamos uma sociedade mais igualitária e pacífica:

Mudar, pois, é preciso e essa mudança tem de começar já. A hora é agora, o lugar é este e os agentes da mudança somos todos nós! Basta que sejamos corajosos para dizer em voz alta que esta sociedade, da qual fazemos parte, não nos serve mais; não responde à nossa compreensão de mundo, não contempla nosso entendimento de quem é pessoa humana entre nós (p.63).

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal*. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Agliardi, D. A. (2007). *Historias de vida de adolescentes com privação de liberdade: como narram a si mesmos e aos outros*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2003). O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In Ozella, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 253-276). São Paulo: Cortez.
- Alcântara, M. A. R. de (2007). *Significações construídas no diálogo entre família, esfera judicial e sociedade sobre adolescentes em conflito com a lei*. Tese de Doutorado, Instituto de Saúde Pública, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Almeida, M. A. B. (2004). Lazer e presídio: do prazer ao ilícito ou prazer no ilícito. *Conexões*. 1(2), 145-161.
- Almeida, O. L. (2006). *Histórias de (des)vínculos: um estudo com autores de delitos em regime de privação de liberdade*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Altoé, S. (2009). *De “menor” a presidiário a trajetória inevitável?* Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro. Recuperado em Junho de 2011 de www.centroedelstein.org.br.
- Amado, J. (2000). *Capitães da Areia*. Rio de Janeiro: Record. (Trabalho original publicado em 1937).
- Andriani, A. G. (2003). O significado construído por jovens negros pertencentes a camadas populares sobre a escolha do futuro profissional. In Ozella, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 223-252). São Paulo: Cortez.
- Antoni, C. de & Koller, S. H. (2002). Violência doméstica e comunitária. In Koller, S. H. (Org.). *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. (pp.85-91). Brasil: Conselho Federal de Psicologia.
- Aquerreta, S. P. (2004). Sistema penal de responsabilidad del adolescente de la República Bolivariana de Venezuela. In IIN/PROJUR (Instituto Interamericano del Niño – Programa Jurídico). *Sistemas de justicia para adolescentes en conflicto con la ley penal*. Montevideo: Graphis. Recuperado em Setembro, 2011 de http://iin.oea.org/cd_resp_penal/documentos/00-68736.pdf.
- Arendt, H. (1970). *Sobre la violencia*, Madri: Alianza Editorial. Recuperado em Abril de 2010 de <http://pt.scribd.com/doc/13737521/Hannah-Arendt-Sobre-la-violencia>.

- Ariès, P. (1981). *A história social da criança e da família*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1973).
- Arpini, D. M. (2003). *Violência e exclusão: adolescentes em grupos populares*. Bauru, SP: EDUSC.
- Assis, S. G. (1999). *Traçando Caminhos em uma Sociedade Violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não-infratores*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Ayres, J. de C. (2006). *O Jovem que buscamos e o Encontro que queremos ser: A vulnerabilidade como eixo de Avaliação de Ações Preventivas do Abuso de Drogas, DST e AIDS entre crianças e adolescentes*. Recuperado em Junho, 2006 de www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_29_p015-024_c.pdf.
- Baldissera, M. J. S. (2009). *Eu, a casa e a escola: narrativas de adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Barros, F. O. de (Coord.) (2009). *Tô Fora: O Adolescente fora da lei – o Retorno da Segregação*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Barros, J. P. P., Paula, L. R. C. de, Pascual, J. G., Colaço, V. de F. R. & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21 (2), 174-181.
- Bauer, M. W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Becerra, C. (s.n.). Alternativas educativas ante la responsabilidad penal de los menores infractores. *Jornades de Foment de la Investigació*. Recuperado em Setembro, 2011 de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/7.pdf>.
- Bierrenbach, M. I. R. S. (1998). Violência – Sociedade e família – O lugar do jovem. In Levisky, D. L. (Org.). *Adolescência pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bittencourt, J. C. (2005). *A reintegração familiar e o princípio do melhor interesse da criança*. Trabalho de Conclusão de Curso, Direito, Faculdades Integradas Curitiba, Curitiba.
- Bocca, M. C. (2009). Ato infracional na adolescência : um fenômeno contemporâneo. *Arq. Ciênc.Saúde UNIPAR*, 13(2), 169–179.
- Bocco, F. & Lazzarotto, G. D. R. (2004) (Infr)atores juvenis: Artesãos de análise. *Psicologia e Sociedade*, 16 (2), 37-46.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24(62), 26-43.

- Bock, A. M. B., Gonçalves, G. M. & Furtado, O. (2011). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. (5ª.ed.). São Paulo: Cortez.
- Brasil (2000). *Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990*. (9ª. ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Bretan, M. E. A. N. (2008). *Os múltiplos olhares sobre o adolescente e o ato infracional: análises e reflexões sobre teses e dissertações da USP e da PUC/SP (1990 – 2006)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Brioli, D. P. (2009). *Da exclusão ao sonho: a (re)construção da identidade de adolescentes em unidade educacional de internação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.
- Brito, L. M. T.de (coord.). (2000). *Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo*. RJ: Ed. UERJ.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de Significado*. Alianza Editorial, Madrid.
- Bruner, J. S. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cairus, R. (2010). Adolescentes na Corda Bamba : aspectos psicossociais na relação com a lei. *Psicologia Política*. 10(20), 275–292.
- Calil, M. I. (2003). De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In Ozella, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 137-166). São Paulo: Cortez.
- Campos, A. V. D. S. (1984). *O menor institucionalizado: um desafio para a sociedade*. Petrópolis: Vozes.
- Campos, H. R. & Francischini, R. (2005) Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. *PSICO*, 36 (3), 267-273, PUC-RS, Porto Alegre.
- Carrera, G. O. (2005). *Por detrás das muralhas: praticas educativas da medida de internação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Carvalho, F. A. de. (2009). *O adolescente em liberdade assistida: algumas histórias*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Cassorla, R. M. S. (1998). Refletindo sobre Pavlik Morozov. In Levisky, D. L. (Org.). *Adolescência pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

- Castro, A. L. de S. (2002). Os adolescentes em conflito com a lei. In Koller, S. H. (Org.). *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasil: Conselho Federal de Psicologia.
- Castro, A. L. de S. (2006). *Ato Infracional, Exclusão e Adolescência: Construções Sociais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Castro, A. L. de S. & Guareschi, P. (2008). Da privação da dignidade social à privação da liberdade individual. *Psicologia e Sociedade*, 20 (2), 200-207.
- Cella, S. M. & Camargo, D. M. P. (2009). Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. *Educação e Sociedade*, 30(106), 281-299, Campinas.
- Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia & Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. (2006). *Um Retrato das Unidades de Internação de Adolescentes em conflito com a lei*. (2. ed.). Recuperado em Novembro, 2012, de: www.crpsp.org.br/relatorio_oab.pdf.
- Constituição da República Federativa do Brasil* (1937, 10 de Novembro). Brasília, DF: Recuperado em Junho, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm.
- Constituição da República Federativa do Brasil* (1988, 5 de outubro). Brasília, DF: Recuperado em Junho, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm.
- Costa, A. C. G. da. (1997) *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi.
- Costa, A. C. G. da (Coord.Técnica). (2006). *Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: Perspectivas e Desafios*, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Costa, A. C. G. da (Coord.Técnica). (2006a). *As Bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores*, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Costa, C. R. B. S. F. & Assis, S. G. de. (2003). Fatores protetivos a adolescentes em conflito no contexto socioeducativo. *Psicol. Soc.* [on line], 18(3), 74-81. Recuperado em Julho, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n3/a11v18n3.pdf>.
- Costa, L., Carvalho, M. C. & Wentzel, T. (2009). Intervenção psicológica focal em adolescentes autores de ato infracional. *Office*, 14(2), 130–146.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2ª. Ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Cruz Neto, O., Moreira, M. R. & Sucena, L. F. M. (2001) *Nem Soldados Nem Inocentes: juventude e tráfico de drogas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Cruz, A. V. H. (2009). Instituições completas e austeras: as práticas prisionais para adolescentes em conflito com a lei. *XV Encontro Nacional da ABRAPSO - Psicologia Social e políticas de existência: fronteiras e conflitos*, Maceió. ANAIS De Trabalhos Completos - XV Encontro Nacional Da ABRAPSO, 2009. Acessado em Outubro de 2011 recuperado de http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/146.%20institui%C7%D5es%20completas%20e%20austeras.pdf.
- Cruz, A. V. H. (2010). *O adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Dayrell, J., Moreira, M. I. C. & Stengel, M. (Org.). (2011). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira*. Ed.PUC Minas, Belo Horizonte.
- Decreto no.17.943* (1927, 12 de outubro). Institui o Código de Menores Mello Matos. Rio de Janeiro, RJ: Recuperado em Junho, 2011 de http://www.ciespi.org.br/base_legis/baselegis_view.php?id=221.
- Dias, F. C. da S. (2007). *Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dias, M. D. do A. (2007). *A saúde de trabalhadores jovens como indicador psicossocial da dialética exclusão/inclusão: Estudo de caso com jovens operárias em indústrias de confecção*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Doria, A. L. N. (2009). *Ação socioeducativa como meio para transpor as barreiras que engendram o cometimento de ato infracional*. Trabalho de Conclusão de Curso. Serviço Social, Faculdade de São Cristóvão – SE.
- Espinheira, G. (2001). Sociabilidade e violência na vida cotidiana em Salvador. *Bahia Análise & Dados – Violência, 11* (1), Salvador.
- Foucault, M. (2002). *A Verdade e as Formas Jurídicas*. (3ª. ed.). Rio de Janeiro: NAU Editora. (Trabalho original publicado em 1996).
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões*. (27ª. ed.). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1975).
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed.

- Franco, S. (1999). El Quinto: no Matar - Contextos explicativos de la violencia en Colombia. Bogota: TM Editores. Resenha de Minayo, M. C. D. S. & Fraga, P. C. P. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(1), 205–207.
- Fraser, M. T. D. & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia. Revista de Psicologia da Educação da USP Ribeirão Preto*, 14 (28), 139-152.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia*. (8ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundo das Nações Unidas para Infância. (2011). *Situação Mundial da Infância 2011: Adolescência, uma fase de oportunidades*. Recuperado em Junho, 2011 de www.unicef.org.
- Gallo, A. E. & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95.
- Goffman, E. (2004). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução: Mathias Lambert. 4ª Edição. Recuperado em Novembro, 2011 de http://www.4shared.com/office/pmdCUrfd/Estigma_-_Notas_sobre_a_manipu.htm. (Trabalho original publicado em 1891).
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos*. (7ª. ed.). São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1961).
- Gonçalves, M. G. M. (2003). Concepções de Adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In Ozella, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 41-62). São Paulo: Cortez.
- Gonzalez, A. B. (2006). Experiências socioeducativas bem-sucedidas: subsídios para a discussão de políticas públicas nas unidades de internação socioeducativas (UISE). *Justiça, adolescente e ato infracional*. ILANUD.
- Guimarães, S. P. (2006). *Representação Social da Violência em Adolescentes: da Norma Social ao Espaço do Sujeito*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Guralh, S. A. (2010). *O Regime de privação de liberdade sob enfoque da Socioeducação: Experiência do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico* (2010). Projeto UNFPA/BRASIL Departamento de População e Indicadores Sociais.
- Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente , Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de

- Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude, Secretaria Especial de Direitos Humanos & Fundo de População das Nações Unidas (Org.). (2006). *Justiça, Adolescência e Ato Infracional. Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD. Recuperado em Maio, 2011, de <http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/midia/publicacoes/cartilhas/criancaeadolescente/Justi%C3%A7a,%20Adolescente%20e%20Ato%20Infracional.%20Socioeduca%C3%A7%C3%A3o%20e%20Responsabiliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Jost, M. C. (2010). Fenomenologia das Motivações do Adolescente em conflito com a lei. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (1), 99-108.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In Bauer, M.W. e Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Koller, S. H. (Org.). (2002). *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasil: Conselho Federal de Psicologia.
- Lei n 4.513/64* (1964, 01 de dezembro). Institui a Política Nacional de Bem Estar do Menor – PNEBEM. Brasília, DF: Recuperado em Junho, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513.htm.
- Lei nº 6.697* (1979, 10 de Outubro). Institui o Código de Menores. Brasília, DF: Recuperado em Junho, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm.
- Lei no. 12.594* (2012, 18 de janeiro). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF: Recuperado em Abril, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm.
- Lima, M. N. de. (2010). *O fim da era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.
- Loizos, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lordelo, L. da R., Bastos, A. C. S. & Alcântara, M. A. R. de. (2002). Vivendo em contexto de violência: o caso de um adolescente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 7(2), 31-40.
- Malavolta, L. Z. (2005). *Sentido e significado de violência na escola para o aluno de 8ª série*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Malvasi, P. A. & Trassi, M. L. (2010). *Violentamente Pacíficos: desconstrução a associação juventude e violência*. São Paulo: Cortez.
- Mameluke, M. G. C. (2006). A Subjetividade do Encarcerado, um Desafio para a Psicologia, *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(4), 620–631.

- Melleiro, M. M. & Gualda, D. M. R. (2005). Explorando a “fotovoz” em um estudo etnográfico: uma estratégia de coleta de dados. *Revista Brasileira de Enfermagem*; 58 (2),191-3.
- Melleiro, M. M. & Gualda, D. M. R. (2005a). La Fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. *Ciencia Y Enfermería*, xi (1), 51-57.
- Melo, E. M. de, Melo, M. A. M. de, Pimenta, S. M. de O.... & Pinto, L. M. N. (2007) A violência rompendo interações. As interações superando a violência. *Revista Brasileira de Saúde e Maternidade Infantil*, 7 (1), 89-98, Recife.
- Mesquita, G. R. (2005). *Significados de Infância para Professores do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Ática.
- Milani, F. M. (1999). Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão. *Educar Em Revista*, 15 (15), 101-114, Curitiba. Recuperado em Junho, 2011, de http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/milani.pdf.
- Mira Y Lopez, E. (1980). *Manual de Psicologia Jurídica*. (6ª ed.). Buenos Aires: Libreria El Ateneo Editorial (Trabalho original publicado em 1932).
- Miranda, H. C. de. (1998). Psicologia e Justiça: A Psicologia e as Práticas Judiciárias na Construção do Ideal de Justiça. *Psicologia Ciência e Profissão*, 18 (1), 28-37.
- Misse, M. (2010). Crime, sujeito e sujeição criminal: Aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. *Lua Nova*, 79, 15–38, São Paulo. Recuperado em Março, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/ln/n79/a03n79.pdf>.
- Nascimento, A. B.. (1999). *Quem tem medo da geração shopping? Uma abordagem psicossocial*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, EDUFBA.
- Neiva-Silva, L. (2003). *Expectativas futuras de Adolescentes em situação de rua: Um estudo autofotográfico*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Neiva-Silva, L. & Koller, S. H. (2002). O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 237-250.
- Nogueira, C. S. P. (2003). O adolescente infrator. In Barros, F.O. de (Coord.). *Tô Fora: O Adolescente fora da lei – o Retorno da Segregação*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Nunes, C. N. R. (2006). *Adolescentes em conflito com a lei: a saga das punições na rota da exclusão social*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

- Oliveira, E. R. (2000). Dez anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: observações sobre a política de atendimento a jovens em conflito com a lei no Estado do Rio de Janeiro. In Brito, L. M. T. (org.). *Jovens em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: Ed. Eduerj.
- Oliveira, E. R. (2003). Ensinando a não sonhar: a anti-pedagogia oficial destinada a adolescentes infratores no Estado do Rio de Janeiro. *Revista Katálysis*, 6(1), 85-95, Santa Catarina. Recuperado em Abril, 2012, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7121/6622>.
- Ozella, S. (2003). A adolescência e os psicólogos: a concepção e as práticas dos profissionais. In Ozella, S. (Org.). (2003). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 17-40). São Paulo: Cortez.
- Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. De. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97–125.
- Padovani, A. S. (2006). *Diferenças entre iguais: Um estudo sobre características de resiliência entre adolescentes comunitários e privados de liberdade*. Trabalho de Conclusão do Curso. Psicologia, Faculdade Rui Barbosa, Salvador. Recuperado em Junho, 2011 de <http://www.bvs-psi.org.br/tcc/201.pdf>.
- Padovani, A. S. & Ristum, M. (no prelo). *A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade*.
- Padovani, R. da C. (2008). *Resolução de problemas sociais com adolescentes em conflito com a lei: estratégias de mensuração e intervenção*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Paulilo, M. Â. S. & Bello, M. G. D. (2002) Jovens no contexto contemporâneo: Vulnerabilidade, Risco e Violência. *Serviço Social em Revista*, 4(2). Recuperado em Maio, 2006 de www.ssrevista.uel.br.
- Pereira, M. G. S. (2003). Adolescentes Trabalhadores: a construção de sentido nas relações de trabalho. In Ozella, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 277-313). São Paulo: Cortez.
- Peterluzzi, M. V. (2005). FEBEM – Reformulação ou Extinção? *Revista Jurídica Consulex*. IX (203), 26-35. São Paulo.
- Pinho, S. R., Dunningham, V., Gonçalves, C. P. G, Almeida, T. R. de P., Magalhães, F. & Dunningham, W. (2004). *Sobre as medidas sócio-educativas de privação de liberdade*. Recuperado em Junho, 2011 de http://www.wpanet.org/uploads/Sections/Mass_Media_Mental_Health/sobre-as-medidas.pdf.
- Pino, A. (1990). A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em Aberto*, 9 (48), 61-67, Brasília.
- Pino, A. (2007). Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil Contemporâneo. *Educ.Soc.*, 28(100), 763–785, Campinas.

- Pires, A. (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In Poupard, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Paperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. (Org.) *A pesquisa qualitativa*. Enfoques epistemológicos e metodológicos. (pp. 154-211). Petrópolis:Vozes.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Priuli, R. M. A., & Moraes, M. S. de. (2007). Adolescentes em conflito com a lei. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1185–1192.
- Prudente, A. da F. (2006). *A ressocialização do adolescente infrator: uma leitura interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Ranña, W. (2005). Os desafios da adolescência. *Revista Viver Mente & Cérebro*, 155, 42-49.
- Rappaport, C. R. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento*. (Vol. 4 – A idade escolar e a adolescência). São Paulo: EPU.
- Resolução 44/25* (1989, 20 de novembro). Institui a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. ONU (Organização das Nações Unidas). Recuperado em Junho de 2011 em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>.
- González-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rocha, M. H. (2011). *Trajetória do Crime: caminhos e descaminhos de jovens infratores Belo Horizonte* (Regional Metropolitana de Belo Horizonte). Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Rocha, M. L. da. (2002). Contexto do Adolescente. In Koller, S. H. (Org.). *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. (pp.25-32). Brasil: Conselho Federal de Psicologia.
- Rodrigues, T. N. H. e C. (2006). *Contando Violências: Estudo de narrativas e discursos sobre eventos violentos em Florianópolis (SC)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Rosa, E. Z. (2003). Da rua para a cidadania: a construção de sentidos na construção da travessia. In: Ozella, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 167-200). São Paulo: Cortez.
- Ristum, M. (2001). *O conceito de violência de professoras do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

- Ristum, M. (2005). As Causas da Violência. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 4, 32-42.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. (3ª. Ed). São Paulo: Mc-Graw-Hill.
- Santos, M. F. (2000). *Com a palavra o adolescente: ressignificando trajetórias de risco num espaço de fronteiras. Uma experiência em Educação para a Saúde*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Santos, G. L. dos. (2010). *Significados e sentidos dos direitos entre adolescentes de Salvador*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Saraiva, L. G. (2006). *Medidas sócio-educativas e a escola: uma experiência de inclusão*. Dissertação de Mestrado. Educação na Ciência, UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.
- Sartorio, N. de A. (2011). *Potencialidades e limitações do uso da fotografia na pesquisa qualitativa de enfermagem*. Dissertação de Mestrado, Escola de Enfermagem Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2010). *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei de 2009*. Brasília.
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2011). *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei de 2011*. Brasília.
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos & Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo – SINASE*. Brasília.
- Silva, A. F. do A. (s.n.). Poder judiciário e Rede de atendimento. *Encontros pela Justiça na Educação*. Recuperado em Junho, 2011 de <http://www.abmp.org.br/textos/230.htm>.
- Silva, A. P. S. da. (2003). *Continuidades e Descontinuidades de si na narrativa de homens que tiveram envolvimento com o crime*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade do Estado de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Silva J. O. (2009). *Produção de sentidos em adolescentes privados de liberdade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Silva, L. H. A. da. (2007). *A marca da violência e a reincidência na medida socioeducativa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Silva, E. R. A., & Guerresi, S. (2003). *Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil* (Texto para discussão, 979). Brasília, DF:

- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Recuperado em Julho, 2011, de http://desafios2.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0979.pdf.
- Silva, A. P. da & Rossetti-Ferreira, M. C. (2002). Continuidade/Descontinuidade no Envolvimento com o Crime: Uma Discussão Crítica da Literatura na Psicologia do Desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 573-585.
- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, XX (50), p.26-40.
- Solbes, V. M. (2006). *Actitudes de los internados en prision, menores de veintiun años, ante la funcion reeducadora del medio penitenciario en el ambito Andaluz*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciencias de la Educacion, Universidad de Malaga.
- Souza, T. Y. (2007). *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Spink, M. J. (2010). *Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano*. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. Recuperado em Junho, 2011 de www.bvce.org.
- Stelko-Pereira, A. C. & Williams, L. C. D. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*. 18(16), 45–55. Recuperado em Julho, 2011 de <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol18n1/PDF/v18n1a05.pdf>.
- Strack, R. W, Magill, C. & McDonagh, K. (2004). Engaging Youth Through Photovoice. *Health Promotion Practice*. 5 (1), 49-58.
- Takamori, C. L. (2006). *O adolescente internado na FEBEM e a possibilidade de reintegração social*. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Direito. Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo, São Paulo.
- Teixeira, J. D. (2009). *O sistema sócio-educativo de internação para jovens autores de ato infracional do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos.
- Teixeira, L. C. (2003). Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In: Ozella, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 105-136). São Paulo: Cortez.
- Tejadas, S. da S. (2005). *Juventude e Ato Infracional: As Múltiplas Determinações da Reincidência*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Toledo, A. F. (2007). *Adolescência e Subalternidade: o ato infracional como mediação com o mundo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Trassi, M. L. (2003). *Adolescência - violência: Uma ferida de nosso tempo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Serviço Social, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Trombeta, L. H. A. P. & Guzzo, R. S. L. (2002). *Enfrentando o Cotidiano Adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes*. Campinas: Alínea.
- Vale, J. M. B. T. (2009). *O cárcere na adolescência: ressonâncias de uma trajetória*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Valle, F. (2003). A reincidência de atos infracionais em adolescentes em conflito com a lei: marcas de uma subjetividade. In Barros, F.O. de (Coord.). *Tô Fora: O Adolescente fora da lei – o Retorno da Segregação*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de uma Psicologia Cultural: Mundos da Mente, Mundos da Vida*. (Bastos, A. C. de S., Trad.). São Paulo: Artmed.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (6ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978).
- Vigotski, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto. Recuperado em Maio, 2011, de <http://psickolibro.blogspot.com>. (Trabalho original publicado em 1986).
- Vigotski, L. S. (1960). *Obras Escogidas Tomo III*. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Recuperado em Maio, 2011, de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vigotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas Tomo IV*. Psicologia infantil. Madri: Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1931).
- Villaça, L. (Diretor). (2009). *O Contador de Histórias* [DVD]. Brasil: Warner Bros.
- Volpi, M.. (2001). *Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos em conflito com a lei*. São Paulo: Cortez.
- Volpi, M. (Org.). (2002). *O adolescente e o ato infracional*. (4ª. ed.), São Paulo: Cortez.
- Wacquant, L. (1999). *As prisões da miséria*. Recuperado em Outubro, 2012, de www.sabotagem.revolt.org.
- Waiselfisz, J. J. (2011). *Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari, Brasília: Ministério da Justiça/SEDH.
- Waiselfisz, J. J. (2012). *Mapa da violência 2012: Crianças e adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, Flacso Brasil.
- Wang, C. C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 367-387.

- Xaud, G. M. B. (1999). Os desafios da intervenção psicológica na promoção de uma nova cultura de atendimento do adolescente em conflito com a lei. In: Brito, L.M.T. (org.). *Temas em Psicologia Jurídica*. (p. 87-101). Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará.
- Yamamoto, K. R. (2009). *Riso e temor: trajetórias teatrais no Internato Pirituba – Fundação Casa*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Zamora, M. H. (2008). Adolescentes em conflito com a lei: um breve exame da produção recente em psicologia. *Polêmica*, 7-20. Recuperado em Junho de 2011 de www.polemica.uerj.br.
- Zanchin, C. R. (2010). *Os diversos olhares na construção das medidas socioeducativas no município de São Carlos/SP*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em estudo*, 9 (1).

APÊNDICE

Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: VOZES APRISIONADAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA INTERNAÇÃO PARA ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL

PESQUISADORA: Andréa Sandoval Padovani

OBJETIVO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo descrever sobre os significados da internação para adolescentes autores de ato infracional, privados de liberdade.

PROCEDIMENTOS

Você participará de uma atividade em que receberá uma máquina fotográfica com 24 poses e a utilizará para fotografar o que você considera importante (significativo) na Medida socioeducativa de Internação, ficando ao seu critério escolher o que deseja fotografar. Após 20 dias a máquina será recolhida, as fotos serão reveladas e marcaremos encontros para você falar sobre as fotos e sobre o que significa estar privado de liberdade para você.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Partindo-se do pressuposto de que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresentam riscos potenciais, informamos que esta pesquisa além de oferecer elevada possibilidade de compreensão sobre a realidade que circunda a privação de liberdade, poderá promover mudanças que visem melhorar o atendimento aos adolescentes com conflito com a lei, justificando-se, assim, o risco, mesmo que mínimo, que seu método possa vir a oferecer. Ressaltando o compromisso de assumir a responsabilidade em dar assistência integral às possíveis complicações e danos decorrentes de sua participação na pesquisa, além do direito à indenização quando requerida, em situações de danos previstos ou não neste termo de consentimento.

CONFIDENCIALIDADE

As informações prestadas por você serão utilizadas em um trabalho de pesquisa para Mestrado em Psicologia. Outros trabalhos científicos podem utilizar os dados desta pesquisa, porém, em qualquer circunstância, sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

DIREITO DE RECUSAR OU DESISTIR DA PARTICIPAÇÃO

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, você pode recusar-se a participar e se 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.

QUESTÕES

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 – Coordenação do Programa e solicitar um retorno da pesquisadora.

Caberá à pesquisadora manter em arquivo, sob sua guarda, por 5 anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP.

Data

Assinatura do participante

RG ou CPF: _____

Data

Assinatura do pesquisador

Apêndice B – Áreas temáticas e categorias

Imaginarário social: Imagens e falas que fazem alusão a como as pessoas julgam:

- a unidade de internação
- os adolescentes autores de ato infracional

Privação: Imagens e falas que remetem à MSEI como punição (pagar pelo que fez), prisão (grades, muros, guaritas).

Proteção: Imagens e falas que remetem ao sentir-se protegido.

- Espaços físicos (muros, guaritas, setores da unidade, como Posto de Saúde, Refeitório)

Reflexão: Imagens e falas que remetem aos momentos de reflexão sobre os erros e ao autoconhecimento (mudanças internas e externas).

Convivência: Imagens e falas que se referem sobre as relações/interações estabelecidas dentro da MSEI:

- Regras de convivência (horários, regras gerais)
- Espaços de convivência:
 - Religiosa
 - Familiar (contatos, visitas etc.): alegria e sofrimento
 - de Lazer (e distração): interação entre pares e funcionários
 - de Eventos Comemorativos (internos e externos)
 - Profissionais: relações e interações possíveis

Oportunidades: falas que se referem a aprendizagem (escola, oficinas, cursos etc.) e a expectativas de futuro.