



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP**

**Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**O PROCESSO DE RESPONSABILIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA:**

**DA MEDIDA À RESPONSABILIDADE**

**Fernanda Pinheiro Rebouças Valente**

**Brasília, março, 2015**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP**

**Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**O PROCESSO DE RESPONSABILIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA:  
DA MEDIDA À RESPONSABILIDADE**

Fernanda Pinheiro Rebouças Valente

**Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção  
do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento  
Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento  
Humano e Educação.**

**ORIENTADORA: PROF. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira**

**Brasília, março, 2015**

V154p Valente, Fernanda Pinheiro Rebouças.  
O processo de responsabilização socioeducativa : da  
medida à responsabilidade / Fernanda Pinheiro Rebouças  
Valente. -- 2015.  
xi, 119 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Instituto de Psicologia, Programa de Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde, 2015.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira.

1. Adolescentes. 2. Responsabilidade. 3. Psicologia  
forense. 4. Assistência a menores. I. Oliveira, Maria  
Claudia Santos Lopes de. II. Título.

CDU 159.922.8

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a) Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira - Presidente

Universidade de Brasília - UnB

Prof(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino - Membro

Universidade de Brasília - UnB

Prof(a). Dr(a). Cynthia Rejanne Correa Araujo Ciarallo - Membro

Instituto de Educação Superior de Brasília - IESB

Prof(a). Dr(a). Maristela Rossato- Suplente

Universidade de Brasília - UnB

Brasília, março, 2015

## AGRADECIMENTOS

A escrita de uma dissertação vai muito além do tempo gasto para a sua elaboração, do estudo e do sacrifício. É um sonho, um sonho compartilhado com todos aqueles que tiveram abstraída a minha presença em momentos de alegria e tristeza pela necessidade da minha dedicação ao mestrado.

Por isso, hoje, dedico a minha dissertação a vocês, pais e irmãos, que tiveram que abrir mão da minha presença física para apostar no meu sonho junto comigo. Ao meu marido, José Neto, que se tornou fundamental para me dar suporte nos momentos de crise e instabilidade. À minha avó, Maria Isaura, por ser minha maior inspiração; A minha orientadora, Maria Cláudia, por favorecer o meu amadurecimento tanto acadêmico como pessoal. E aos meus familiares, em especial a minha tia Isabel, por todo o suporte oferecido durante a minha estada em Brasília.

Também gostaria de agradecer aos meus companheiros de pós-graduação, pessoas que se fizeram família no momento que estava longe da minha: Priscila, Cláudio, Cândida, Daniela, Ana Cláudia, Dayane, Kélita, Sueli e Milena.

E as minhas irmãs de vida e de alma que sempre estão participando das minhas conquistas: Artemis, Fernanda, Daniella, Estela, Cecília e Mariana.

Além do já mencionado, não posso deixar de agradecer ao financiamento fornecido, no formato de bolsa de pesquisa, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A vocês o meu mais profundo agradecimento!

## PREFÁCIO

### Problema Social

(Seu Jorge)

Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino  
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão  
Nem o bom menino que vendeu limão  
Trabalhou na feira pra comprar seu pão  
Não aprendia as maldades que essa vida tem  
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém  
Juro que nem conhecia a famosa FUNABEM  
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném  
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem  
Se eu pudesse eu tocava em meu destino  
Hoje eu seria alguém  
Seria eu um intelectual  
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal  
Muitos me chamam pivete  
Mas poucos me deram um apoio moral  
Se eu pudesse eu não seria um problema social  
Se eu pudesse eu não seria um problema social

## RESUMO

A polissemia em torno do conceito de responsabilização, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e na literatura jurídica em geral, pode estar gerando interpretações errôneas sobre a função da medida e do atendimento ao adolescente no sistema socioeducativo. Por mais que a medida socioeducativa apareça como um importante elemento de promoção da responsabilidade jurídica, a simples execução dela não será suficiente para que o adolescente se posicione diante dos seus atos e rompa com as práticas infracionais. Por esse motivo, este estudo investiga as concepções sobre responsabilização socioeducativa e como tal conceito se expressa no atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Trata-se de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa. Optou-se pela combinação dos dois métodos de pesquisa por considerar que apenas um não conseguiria favorecer a aproximação ao fenômeno, e assim atender tanto ao caráter exploratório, característico da pesquisa qualitativa, como o aspecto de mensuração, peculiar ao método quantitativo. Integraram a pesquisa os seguintes procedimentos: a análise documental de textos normativos da prática socioeducativa e da literatura da área; e o desenvolvimento e aplicação de um instrumento do tipo *Escala Likert*, com aplicação *on-line*, a profissionais de diferentes estados brasileiros que atuam em diversas áreas do sistema socioeducativo – Judiciário e Executivo. Como resultado do estudo, observou-se que a vinculação entre punição, culpabilização e práticas promotoras de responsabilização está perdendo força entre os profissionais da socioeducação. No entanto, ainda foram observadas ideologias e representações que valorizam tal vinculação para que haja um processo de responsabilização eficaz. Por meio desse estudo, houve a possibilidade de contribuir para a minimização da ambiguidade jurídica, pedagógica e social do conceito de responsabilização no âmbito da socioeducação, bem como de indicar que as falhas observadas no sistema socioeducativo não estão embasadas no pouco conhecimento dos seus

profissionais sobre as leis e normas que regem o sistema; mas, sim, nas ideologias punitivas que seguem se fazendo presentes no cotidiano dos serviços de atendimento aos adolescentes.

**Palavras-chaves:** Adolescente; Responsabilização; Socioeducação; Psicologia Jurídica; Atendimentos Socioeducativo.

## ABSTRACT

Polysemy around the concept of accountability, which is present in ECA, SINASE and legal literature in general, may be generating misinterpretations of the role of measurement and assistance to adolescents in the socio-educational system. Although socio-educational measures emerge as an important element to promote legal accountability, their mere implementation will not be enough for adolescents to take responsibility for their actions and refrain from criminal activities. Therefore, this study investigates the conceptualization of socio-educational accountability and how this concept is translated into assistance to adolescent offenders. This is a qualitative and quantitative research based on the combination of the two research methods, since one method alone would not be conducive to an approach to the phenomenon, thus meeting both the exploratory character of the study, which is a feature of qualitative research, and the measurement aspect, which is typical of the quantitative method. The research includes the following procedures: a documentary analysis of normative texts on socio-educational practices and literature in the area; and the development and use of an instrument of the Likert Scale type, with online application for professionals from different Brazilian states working in various areas of the socio-educational system –the Judiciary and the Executive branches. As a result of the study, it was observed that the link between punishment, culpability and practices to promote accountability is losing steam among professionals in the socio-educational area. However, ideologies and representations that value this link for an effective accountability process have also been observed. This study has afforded us the possibility to contribute to reducing the legal, educational and social ambiguity of the accountability concept in the context of socio-education, as well as to indicate that the flaws observed in the socio-educational system are not founded on the little knowledge of its professionals about the laws and

regulations governing the system, but rather on punitive ideologies that persist in the daily routine of assistanceservices to adolescents.

**Keywords:** Adolescents; Accountability; Socio-educational Programs; Legal Psychology.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	10
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b>	15
<b>2.1 Adolescência: Uma Construção Histórico-Social</b>	15
2.1.1 A Construção da Adolescência pelas Ciências Humanas e Psicológicas	16
2.1.2 Adolescência, Risco e Violência	20
2.1.3 O Contexto da Socioeducação na Atenção à Adolescência	22
<b>2.2 O Sistema Socioeducativo e o Processo de Responsabilização</b>	27
2.2.1 A Responsabilização e a Inimputabilidade Penal	27
2.2.2 O Processo de Responsabilização Socioeducativa	29
2.2.3 As Diferentes Formas de Responsabilização	31
<b>2.3 O Discurso e as Transformações Sociais</b>	38
2.3.1 A Palavra como Indicador das Mudanças Sociais	38
2.3.2 A Comunicação e as Representações Sociais	40
2.3.3 As Antinomias dos Discursos e as Transformações Sociais	41
<b>3 OBJETIVOS DO ESTUDO</b>	44
<b>3.1 Objetivo Geral</b>	44
<b>3.2 Objetivos Específicos</b>	45
<b>4 METODOLOGIA</b>	46
<b>4.1 Participantes</b>	50
<b>4.2 Procedimentos de Construção de Informações de Pesquisa</b>	51
4.2.1 Análise documental	51
4.2.2 Questionário <i>Online</i> , do Tipo <i>Escala Likert</i>	52
4.2.3 Considerações Éticas	55

<b>4.3 Procedimentos de Análise das Informações</b>	56
4.3.1 Análise Quantitativa	56
4.3.2 Análise Qualitativa dos Comentários Espontâneos	57
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	61
<b>5.1 Caracterização dos Respondentes</b>	61
<b>5.2 Resultados dos Itens da Escala Likert</b>	65
<b>5.3 Os comentários espontâneos</b>	76
5.3.1 Construção dos Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) a partir dos comentários espontâneos	77
5.3.2 Análise da Relação Entre os DSCs Construídos	85
<b>5.4 Análise Cruzada dos Itens <i>Likert</i> com o Discurso do Sujeito Coletivo</b>	87
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	92
<b>REFERÊNCIAS</b>	96
<b>ANEXOS</b>	106

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Durante a graduação em psicologia, a pesquisadora teve seu primeiro contato com adolescentes que cometeram atos infracionais. O contato se deu em função de uma disciplina que objetivava iniciar os alunos na pesquisa científica. Para tal fim, foi realizado um estudo de natureza qualitativa que objetivava investigar o que os adolescentes da internação provisória, em Natal/RN, achavam sobre a redução da maioria penal.

Por meio dos resultados dessa pesquisa, foi possível perceber a aparente despreocupação dos adolescentes em relação às consequências dos atos infracionais praticados por eles. E foi, por meio dessa percepção preliminar, que a pesquisadora teve aguçada sua curiosidade sobre o tema da responsabilização dos adolescentes que cometeram atos infracionais.

A fim de começar a entender mais sobre a temática, a pesquisadora, ainda aluna de graduação, entrou em um grupo de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte intitulado Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência (OBJUV), ao qual manteve vinculação até a entrada, em 2013, no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília (UnB).

Disposta a levar adiante o seu interesse sobre o processo de responsabilização dos adolescentes autores de ato infracional, a pesquisadora, agora no mestrado, começou a investigar o que os documentos normativos, os estudiosos e os juristas da área da infância e adolescência estavam a teorizar sobre o processo de responsabilização desses adolescentes.

Concomitante a isso, deu continuidade aos seus estudos no campo da psicologia do desenvolvimento humano, em especial, da adolescência, constatando que o processo de adolecer vai além de mudanças biológicas e configura-se como uma relação de

interdependência entre organismo e contexto, na qual as transformações se dão dialeticamente no passar do tempo, por meio de articulações e complexas relações dialógicas entre as partes envolvidas nesse processo (Araújo, 2008). No entanto, o público do estudo ainda aparecia nebuloso para a pesquisadora àquela altura, ora ela acreditava que a pesquisa deveria ser realizada com os adolescentes, ora acreditava que deveria ser realizada com os operadores do sistema socioeducativo.

Essa dúvida só foi resolvida após a percepção que, até mesmo para os teóricos da área, o processo de responsabilização dos adolescentes que cometeram atos infracionais era foco de dúvidas. Por meio dessa percepção e tendo em mente que, possivelmente, os operadores do sistema socioeducativo deixariam transparecer por meio de suas narrativas os diferentes posicionamentos a respeito do processo de responsabilização, a pesquisadora optou por realizar sua pesquisa com esse público. Desse modo, a pesquisa que aqui se apresenta tem como objetivo geral investigar concepções sobre responsabilização socioeducativa e como tal conceito se expressa no atendimento ao adolescente autor de ato infracional.

A interdependência entre os fenômenos da infração e da responsabilização juvenil aponta a importância de se aprofundar na relação desses fenômenos com os processos de desenvolvimento na adolescência contemporânea. Por isso, a primeira parte da fundamentação teórica da dissertação aborda o tema da ontogênese da adolescência que, de acordo com a perspectiva sociocultural construtivista, é caracterizada como um período de intensa exploração e de múltiplas oportunidades, no qual o desenvolvimento se estabelece por meio das potencialidades, não só do jovem, mas de todo ciclo social no qual ele está inserido (Senna & Dessen, 2012). Mostra-se, com isso, a importância de compreender a adolescência de forma ancorada à sociocultura, a fim de evitar reducionismos tão comuns à

visão naturalizante da adolescência que tanto tem influenciado políticas públicas para essa parcela da população.

Concluída essa primeira parte do capítulo teórico, passou-se a abordar o percurso histórico no qual se estabeleceram relações entre o adolescente brasileiro, principalmente o mais pobre, a ser foco de processos de criminalização e, em última instância, da socioeducação. Por meio dessa apresentação foi possível observar as marcas de preconceitos e de estereótipos que balizaram a atenção à infância e à adolescência no Brasil.

Após esse breve histórico sobre o desenvolvimento da atenção socioeducativa para os adolescentes, passou-se a abordar a temática propriamente dita da dissertação: o processo de responsabilização dos adolescentes atendidos nos programas socioeducativos. A sessão intitulada *Sistema Socioeducativo e o Processo de Responsabilização* configura-se como uma compilação dos posicionamentos e teorizações sobre o tema da responsabilização juvenil que foram encontrados na revisão de literatura que fundamentou a construção do trabalho empírico. A finalidade é mostrar que o processo de responsabilização pretendido na socioeducação vai muito além da declaração de culpa, pelo Poder Judiciário, tendo a meta de atingir dimensões sociopsicológicas do adolescente, relacionadas ao aprender a ser e a conviver (BRASIL, 2013). O capítulo de revisão da literatura é finalizado com a discussão de que as interações sociais são importantes para que os sujeitos e grupos se tornem familiarizados com ideias que antes eram novas para eles. Dessa forma, o discurso é visto como vetor primeiro das representações e ideologias sobre um determinado tema, sendo por meio do dialogismo que pensamentos, posicionamentos, crenças e opiniões são filtrados e modificados na sociedade.

O capítulo que trata sobre a metodologia do trabalho versa sobre as escolhas realizadas durante o percurso do mestrado que serviram de base para delinear a pesquisa e o método utilizado. Serão abordadas as características da pesquisa quali-quantitativa, suas

diferenças e semelhanças em relação às duas metodologias que lhe deram origem (qualitativa e quantitativa). Bem como será demonstrado como se deu a construção do instrumento de coleta de dados (questionário do tipo *escala likert*, que serviu de base para a parte quantitativa da pesquisa) e do procedimento de análise dos dados, baseado na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que permitiu chegar aos resultados da parte qualitativa. Nesse mesmo capítulo abordou-se, ainda, que o DSC se constitui como uma estratégia que permite o resgate da fala social por meio da construção de um discurso produzido na primeira pessoa do singular, que é constituído por partes semelhantes ou complementares obtidas nos comentários espontâneos dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, para demonstrar os resultados da pesquisa, primeiramente foi realizada a caracterização dos respondentes da pesquisa, depois os resultados encontrados nos itens da *escala likert* e, por último, os DSCs construídos a partir da análise interpretativa dos comentários espontâneos que os participantes proferiram ao longo do questionário. Após a exposição dos resultados, foi realizada uma análise cruzada entre os itens da *escala likert* e os DSCs construídos. Por meio dessa análise cruzada houve a tentativa de perceber as concepções dos respondentes sobre a adolescência, o processo de responsabilização socioeducativa e o sistema socioeducativo como um todo.

Na última parte do trabalho, são expostas as considerações finais. Mostrou-se primeiramente as vantagens de ter-se usado o método quali-quantitativo como forma de coleta e análise dos dados. Buscou-se evidenciar os progressos que foram observados no fazer socioeducativo em relação à histórica vinculação entre punição e responsabilização. Os respondentes, cada vez mais, desvincularam a necessidade de práticas punitivas como estratégia para o favorecimento do processo de responsabilização dos adolescentes.

Em contrapartida, no que se refere aos dispositivos que poderiam promover a responsabilização, ficaram claros os limites do sistema socioeducativo, no que se refere à

falta de estrutura e ao pouco apoio institucional aos profissionais para o desenvolvimento de práticas inovadoras dentro dos ambientes institucionais. Outro ponto que merece destaque está no visível depósito de culpas referentes às falhas do sistema socioeducativo nos outros, seja esse outro o próprio sistema ou outros profissionais, que não realizam o trabalho de acordo com as determinações normativas.

## CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1. Adolescência: Uma Construção Histórico-Social

Vista como o período de desenvolvimento humano típico da sociedade moderna, a adolescência surgiu como categoria geracional no final do século XIX (Bock, 2007; Salles, 2005). O aumento da população urbana, a escassez de postos de trabalho, fruto da revolução industrial, e o crescimento da expectativa de vida da população trabalhadora repercutiram de modo decisivo na instituição da adolescência como um período de preparação para as responsabilidades da vida adulta (Book, 2007; Calheiros & Soares, 2007; Ozella, 2003; Tomio, & Facci, 2009).

Entre o final do século XIX e início do século XX a família deixava de ser uma unidade de produção e passava a se adaptar aos padrões da vida na cidade (Salles, 2005). O costume de herdar as habilidades e as ocupações dos pais começava a ser economicamente inviável, visto que o trabalho autônomo perdia força dando lugar ao trabalho assalariado. Além disso, os postos de trabalho tornavam-se insuficientes para empregar tanto os adultos como os adolescentes.

Segundo Salles (2005), essa passagem histórica repercutiu na criação de leis trabalhistas e na ênfase em um sistema educacional formal, o qual influenciou para que a adolescência se constituísse como um período de espera, no qual o adolescente se via, diferentemente das gerações precedentes e mesmo sem querer, economicamente e emocionalmente dependente dos pais.

Esse fato favoreceu que a adolescência fosse concebida como um período de latência entre a infância e a vida adulta (Bock, 2004; Ozella, 2003; Tomio & Facci, 2009). Por isso, pode-se concluir, como fizeram Bock e Liebesny (2003), que

A adolescência não existiu sempre, pois constitui-se na história a partir de necessidades sociais e todas as suas características foram desenvolvidas a partir das relações sociais com o mundo adulto e com as condições históricas em que se deu seu desenvolvimento. (p. 210)

Dessa forma, é interessante observar que antes, sem as mudanças acarretadas, principalmente pela urbanização e a escassez de postos de trabalho, os jovens eram tidos como adultos e considerados maduros para trabalhar e constituir família. Nota-se que a passagem mais marcante, no curso de vida, se dava da infância para a vida adulta, em especial pelo aprendizado de uma profissão (Ariès, 1986; Bock, 2007). Por isso, pode-se afirmar que a adolescência não é e não deve ser compreendida como um período natural e universal do desenvolvimento humano (Ozella & Aguiar, 2008). Trata-se, como será visto no próximo tópico, de uma construção social e histórica. Dessa construção participaram, de modo destacado, os discursos produzidos pelas ciências humanas.

#### 2.1.1. A Construção da Adolescência pelas Ciências Humanas e Psicológicas

Percebe-se que quanto maior a mediação cultural relacionada a uma experiência humana, mais complexa e diferenciada ela se torna, dificultando sua interpretação e compreensão científica. A concepção de adolescência como um período problemático do curso de vida já aparecia desde a Filosofia Clássica. Aristóteles e Rousseau, por exemplo, defendiam que os jovens eram impulsivos, conflitantes e instáveis, fato que justificava a comparação da adolescência a um período de tormenta (Lopes de Oliveira, 2006). No entanto, foi só por meio do discurso médico e pedagógico que a adolescência começou a ser definida como uma fase do ciclo de desenvolvimento com características específicas que se

materializam em comportamentos padronizados compatíveis com a idade dos mais jovens (Araújo & Lopes de Oliveira, 2010; Gondra & Garcia, 2004; Lopes de Oliveira, 2006).

Com a obra de Stanley Hall (1844-1924) é que a adolescência passa a ser foco de estudo da psicologia (Araújo, 2008; Lopes de Oliveira, 2006). Em tal obra, foi possível ver a reafirmação de concepções como a de Rousseau e Aristóteles que apreendiam a adolescência como um período marcado por crises e tensões (Lopes de Oliveira, 2006). Segundo Galletti (2000), a obra de Stanley Hall teve influência do positivismo e da teoria evolucionista de Darwin, e considerava o determinismo genético fator chave para compreender a adolescência. O foco biológico considerado por Hall aparecia, principalmente, em função das transformações pubertárias que, segundo o autor, davam origem ao período de turbulência (Araújo, 2008).

Após o estudo de Stanley Hall, ou por influência dele, o conceito de adolescência que predominou na Psicologia foi o de uma etapa natural do desenvolvimento humano que ocorria em função de uma maturação biológica. Dessa forma, era desconsiderado o contexto social e histórico no qual os indivíduos estavam inseridos (Bock, 2007; Lopes de Oliveira, 2006; Ozella, 2003; Tomio & Facci, 2009). A ênfase dos estudos se dava na tentativa de compreender o desenvolvimento dos adolescentes por meio de padrões universais os quais caracterizavam essa etapa da vida como uma fase difícil, repleta de conflitos e mudanças hormonais (Bock, 2007). Lopes de Oliveira (2006) chama atenção para o fato de a adolescência permanecer

Como objeto secundário do interesse da psicologia do desenvolvimento. Na ausência de uma reflexão consistente interna ao campo, a compreensão do adolescente tem sido mediada por perspectivas teórico-metodológicas apropriadas de outras áreas – como a área médica e os estudos demográficos –

sem que se tenha muitas vezes o cuidado de promover o diálogo interdisciplinar. Essa tendência tem contribuído para a naturalização de processos humanos constituídos na trama sociocultural, assim como para a difusão de perspectivas nas quais a adolescência é divorciada de práticas sociais que a caracterizam. (p. 428)

Apesar da perspectiva biológica e naturalizante ser ainda a mais difundida para compreender o processo do adolecer, aspectos referentes à influência do contexto social para o desenvolvimento têm ganhado cada vez mais força. A perspectiva histórico-cultural, apresentada por Vygotsky (2003), seguido de Luria (1987) e Leontiev (1978), teve um papel crucial na tentativa de romper com a concepção de que o contexto social detém influência coadjuvante nos processos de desenvolvimento. Por meio do estudo de Vygotsky, principalmente, foi apresentada uma concepção de indivíduo que tanto pode transformar como ser transformado pelas relações sociais, sendo reconhecido o papel ativo dos sujeitos no seu processo de desenvolvimento (Arendt, 2004).

Nessa perspectiva, o que possibilita o desenvolvimento não é a idade, mas as condições sociais concretas dos sujeitos. Essa abordagem apreende o desenvolvimento humano como um processo que ocorre nas interações sociais e que deve considerar a inter-relação entre as dimensões individual, social e cultural, sendo, por isso, o homem um ser histórico constituído pelo cultural (Ribas & Moura, 2006).

Araújo e Lopes de Oliveira (2010) destacam que Vygotsky apresenta uma visão bastante inovadora do processo de desenvolvimento humano, negando o modelo linear e objetivo da psicologia tradicional e defendendo um modelo dialético de desenvolvimento. Por isso, para Vygotsky (2003), o desenvolvimento é caracterizado por um processo

complexo, repleto de transformações qualitativas que influenciam como os sujeitos irão se adaptar em momentos de crise ou diante de obstáculos ao seu desenvolvimento.

Logo, com as contribuições de Vygotsky, o dualismo entre o social e o biológico, algo recorrente na psicologia, em geral, e especialmente na psicologia do desenvolvimento, é colocado em xeque. No entanto, vale apontar que a tentativa de superação dessa dicotomia não deve repercutir em uma fusão entre o biológico e o social, mas, sim, uma interdependência sistêmica entre tais esferas de desenvolvimento. Tal como defendem Madureira e Branco (2005), “o ser humano não é uma máquina que meramente reproduz comandos – seja dos seus genes, seja do seu ambiente” (p.95).

Pino (2005), na mesma direção, afirma que a relação entre os aspectos biológicos e culturais do desenvolvimento humano é inquestionável e que “realidades biológicas e realidades culturais, embora pertencendo a ordens diferentes, são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história humana” (p. 58). Por exemplo, o significado e a função que a puberdade terá no contexto sociocultural fará com que sejam atribuídas a esse evento expressões sociais diversas. Tais expressões irão depender do grupo social e dos cenários institucionais nos quais o adolescente está inserido (Lopes de Oliveira, 2006).

A adolescência, então, deveria ser compreendida como um momento de intensa exploração e de múltiplas oportunidades no qual o desenvolvimento se estabeleceria por meio das potencialidades, não só do jovem, mas de todo ciclo social no qual ele está inserido (Senna & Dessen, 2012). Por isso, é tão importante compreender o adolescente em sua complexidade, visto que, como defendem Tomio e Facci (2009), “olhar para o adolescente sem analisar o contexto histórico e social em que está inserido é negar sua relação com a natureza, bem como a importância do outro e da coletividade na construção da consciência humana” (p. 97).

Além do que já foi exposto, o debate sobre as concepções relacionadas à adolescência é pertinente visto que, por meio delas, serão estabelecidas estratégias políticas e sociais de atenção a essa fase da vida. O modo como estão assegurados os direitos e os deveres dos mais novos estão, e sempre estarão, vinculados às concepções de adolescência compartilhadas pela sociedade. Por essa razão irão repercutir no modo como são desenvolvidas estratégias e metodologias nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, justiça, entre outras (Lopes, Adorno, Malfitano, Takeiti, Silva &, Borba, 2008).

### 2.1.2. Adolescência, Risco e Violência

De modo geral, falar sobre o período da adolescência e conseguir desvinculá-lo de concepções marcadas por tormenta, rebeldia e comportamentos de risco, não é tarefa fácil. O desafio se torna ainda mais complexo quando o adolescente ao qual fazemos referência está inserido nas classes populares, com vivência de situações de risco pessoal e social ou envolvimento em atos infracionais.

Sobre o adolescente que cometeu ato infracional, costumeiramente, a sociedade já o elegeu como o principal responsável pelo quadro contemporâneo de violência (Lopes et al., 2008). O senso comum sobre o adolescente ator de ato infracional é dominado por preconceitos, estigmas e estereótipos. A estigmatização desse segmento de adolescentes é reforçada também pela visão negativa da mídia a qual raramente enfoca questões sociais, institucionais e inadequação pedagógica que perpassam os eventos de violência praticados por esses jovens (Calheiros & Soares, 2007). Limitam-se, no mais das vezes, a destacar os aspectos individuais e fatores etiológicos relacionados ao fenômeno.

Logo, por meio dessa visão reducionista e unilateral da violência urbana e da influência dos adolescentes para esse quadro, torna-se possível identificar que

Existe, por trás da delinquência, muito frequentemente considerada como atributo individual, uma relação social entre o “normal”, aquele (adulto) das camadas médias, bem “integrado” à sociedade, protetor das normas que lhe permitiram ser bem-sucedido e o “estigmatizado” (Goffman,1964), aquele (jovem) das classes populares que é julgado como “perigoso” e “delinquente”, pelo primeiro e que se recusa a ficar em seu lugar. (Dubar, 2007, p. 169)

O argumento sociológico apresentado por Dubar (2007) evidencia o processo de estigmatização observado constantemente no tratamento destinado a esses adolescentes. Afinal, como defende Calheiros e Soares (2007), o fato de ser agente de uma infração não impõe ao adolescente a identidade de autor de ato infracional, visto que ninguém é infrator em tempo integral, havendo, como em qualquer outra trajetória individual, uma sobreposição de papéis, em ambientes diversos.

No entanto, na prática, o que se observa é que o imaginário social pune o adolescente por antecipação. O fato de um jovem ser suspeito de um ato infracional já acarreta a ele a necessidade de correção comportamental, seja por meio de banho, troca de roupa, matrícula escolar, ou de um novo modo de se portar (para ficar mais “apresentável”) ou mesmo por aparatos jurídicos que abrem caminho para a violência, seja ela física ou psicológica (Lopes et al., 2008).

Essa visão levou, durante a história da infância e da adolescência no Brasil, à criação de muitos dispositivos pelos quais os mais jovens são “domesticados”, pela via da punição ou da obediência irrestrita. Coerente com essa mesma visão, instituições como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada durante o regime militar, representavam de forma crua a relação que era estabelecida entre estigma, pobreza e violência. Observa-se, com isso, a forma naturalizada e determinista em que se dava a

marginalização dos adolescentes das camadas mais pobres da sociedade pelo Estado. De acordo com as diretrizes e normas de ação da FUNABEM, como citadas em Frontana, (1999) encontramos que

O campo de trabalho da Fundação se define, assim, com a faixa populacional cuja parcela de indivíduos menor de idade está sujeita a um processo de marginalização, entendendo-se como marginalização do menor seu afastamento progressivo de um processo normal de desenvolvimento e promoção humana até a condição de abandono, exploração ou conduta anti-social. (p. 90)

No entanto, não foi só durante o regime militar que a adolescência, principalmente a adolescência pobre, foi vista por meio da disciplina, da marginalização e do controle social. De forma geral, a história da infância e da adolescência no Brasil é marcada por essa relação.

### 2.1.3. O Contexto da Socioeducação na Atenção à Adolescência

Como já foi mencionado, a violência praticada por jovens vem sendo considerada, por muitos, um dos maiores problemas sociais do Brasil (Lopes et al., 2008; Oliveira, 2010). No entanto, o olhar destinado a essa problemática está historicamente embasado na punição dos “menores” em função da proteção de uma sociedade vista como “justa” e “igualitária” (Figueiró, Minchoni & Mello, 2014; Ramidoff, 2011; Santos, 2005).

Foi no período da República Velha (1889-1930) que a infância e a adolescência, em especial, a pobre, começou a ser vista como problema social. Enquanto se desenvolvia essa visão, foi dado início à utilização de práticas legais como forma de controle dos mais jovens. Essas práticas tinham como princípio a repressão e a internação de crianças e adolescentes

nas chamadas casas de correção ou reformatórios, sendo essa orientação dada ao tratamento da juventude brasileira pobre relacionada a uma postura higienista<sup>1</sup> (Figueiró et al, 2014; Leite, 2003; Oliveira, 2010).

Ainda por meio da lógica higienista, outras tentativas se desenvolveram para solucionar a questão da juventude em situação de risco que era vista como ameaça para a sociedade. Entre essas, pode-se mencionar a elaboração dos Códigos de Menores – ambas as versões de 1927 e de 1979 –, que tinham como princípio a doutrina de situação irregular, na qual os “menores” em situação de abandono, delinquência, perversão ou mesmo aqueles que estivessem em situação de risco seriam foco da tutela do Estado (Figueiró et al., 2014; Santos, 2005).

O Código de Menores de 1927 foi a primeira legislação brasileira a regulamentar a situação da infância e da adolescência no país. No entanto, esse código só se fazia valer na atenção aos mais pobres, visto que o preconceito, inerente ao trato da infância e da adolescência, na época, tornava natural a distinção de classe social: de um lado, estava o “menor” com origem nas classes sociais mais baixas, e, do outro, a criança, advinda dos núcleos familiares burgueses (Campos & Cavalcante, 2014; Figueiró et al., 2014; Santos, 2005). No geral, as mesmas características e concepções se mantiveram na pretensa revisão da lei, em 1979.

Outra particularidade desses dois códigos foi o forte caráter assistencialista, protecionista e controlador (Leite, 2003). Esse aspecto pode ser observado, principalmente, no caso do Código de Menores de 1979, por ele ter se constituído como um mecanismo de intervenção altamente discricionário dos juízes de “menores” nos núcleos familiares de baixa

---

<sup>1</sup> No fim do século XIX e início do XX, surgia uma nova mentalidade que se propunha a cuidar da população, educando e ensinando novos hábitos. Convencionou-se chamá-la de “movimento higienista”. Para maiores informações ler Góis Júnior (2002) *“Movimento higienista” na história da vida privada no Brasil: Do homogêneo ao heterogêneo.*

renda (Figueiró et al., 2014; Santos, 2005). Em outras palavras, os juízes tinham o poder de escolher, arbitrariamente, as ações que deveriam ser impostas aos adolescentes e as suas famílias. Nesse período vários adolescentes foram retirados do convívio familiar por decisão judicial. Tais decisões eram embasadas unicamente no primeiro artigo do Código de Menores de 1979 o qual determinava que a assistência, proteção e vigilância dos “menores”, até 18 anos, deveria responder à *doutrina de situação irregular*.

Pelo exposto, pode-se perceber que tanto a primeira versão do Código de Menores quanto a segunda não se mostraram eficientes para responder à questão da juventude brasileira, sequer a da parcela mais pobre e vulnerável dela. Esses jovens continuavam em situação de exclusão social e seguiam vivendo nas ruas e fora das escolas. Por outro lado, as instituições de internação para as quais eram levados, sob a tutela do Estado, em poucas décadas se converteram em espaços de confinamento, incapazes de educar, mas eficazes na reprodução da violência. Enfim, as ações sociais continuavam a ter caráter de proteção à sociedade, e não à juventude.

Pelos aspectos destacados, as críticas aos Códigos de Menores tornavam-se cada vez mais ferrenhas, e eram impulsionadas pelo novo cenário político da época (anos 1980). O processo de abertura democrática, a reorganização dos movimentos sociais em prol da infância e adolescência e a luta em favor da Reforma Constitucional culminaram na promulgação da Constituição Federal (1988) na qual houve uma atenção especial aos direitos e garantias das crianças e dos adolescentes (Naves, 2004).

A ideia de ação socioeducativa, uma concepção nem tão nova já que foi formulada a partir do século XIX, começou a ganhar força (Oliveira, 2010), bem como outras diretrizes de atenção à infância e adolescência, as quais serviram para elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8069/90). Desse modo, tal Estatuto foi fundamental na tentativa de romper com a discricionariedade do tratamento destinado a juventude brasileira

(Campos & Cavalcante, 2014) e, por tais características, foi qualificado como modelar pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (Alves, 2011).

Ao vincular as medidas socioeducativas à lógica da Proteção Integral, da cidadania e das garantias legais como, por exemplo, a presunção de inocência, a ampla defesa e o princípio do contraditório, o ECA contrariou o passado embasado em ações repressivas, de controle e adequação à ordem vigente (Oliveira, 2010). E, com isso, a nova concepção de infância e adolescência induziu a que se deixasse de olhar o “menor” em situação irregular e que se passasse a observá-lo como cidadão, sendo, por isso, sujeito de direitos com necessidade de proteção especial do Estado (Campos & Cavalcante, 2014; Espíndula & Santos, 2004).

Por meio do ECA foi determinado que o processo de responsabilização dos adolescentes que cometeram ato infracional deveria responder a duas ordens de exigência, sendo a primeira uma reação da sociedade ao delito por meio da medida socioeducativa e a segunda a recuperação das condições sociais de desenvolvimento do adolescente, fazendo uso de aparatos pedagógicos e educativos (Garrido de Paula, 2006; Lopes de Oliveira, 2014; Oliveira, 2010). No entanto, apesar de o ECA ser considerado um avanço em muitos aspectos, ainda há muito que ser desenvolvido em relação ao processo de responsabilização desses jovens (Frasseto, 2006); por exemplo, o foco eminentemente pedagógico pretendido pelo ECA tem sido substituído, na prática, pela reprodução de medidas punitivas, dando-se uma leitura penal e não socioeducativa aos casos (Santos, 2005). Por isso, pode-se dizer que a relação do sistema socioeducativo com o sistema penal está posta e, segundo Frasseto (2006), “não se trata de negar diferenças substanciais entre uma e outra, a verdade é que as diferenças, do ponto de vista material, são bem menos visíveis do que as semelhanças” (p. 305).

Como forma de modificar tal realidade, foi sancionada, em 18 de janeiro de 2012,

a Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Essa lei, que tramitava no Congresso desde 2006, visa uniformizar a atuação dos programas responsáveis pelo atendimento socioeducativo e reforçar a garantia de direitos dos adolescentes autores de ato infracional no processo de execução da medida socioeducativa. Configura-se como um documento norteador das práticas que abrange desde a forma política de traçar as diretrizes pedagógicas dos programas de atendimento até como deve ser o trabalho multidisciplinar dos profissionais que assistem os adolescentes sob a tutela do Estado. Tal documento tenta estabelecer diretrizes sobre a aplicação, gestão e execução da medida e do atendimento socioeducativo (Veronse & Lima, 2009).

É importante destacar que só por meio da formulação do SINASE foi possível definir os objetivos práticos da medida socioeducativa e enfatizar a natureza do atendimento socioeducativo (Lopes de Oliveira, 2014). Tais objetivos têm como destaque um trabalho que contribua para o desenvolvimento dos adolescentes, por meio da formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos dentro de seu contexto de realidade. Logo, a finalidade do atendimento socioeducativo é fazer com que o adolescente aprenda a ser e a conviver (BRASIL, 2013).

Desse modo, o que se pretende alcançar com o novo sistema de acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é a superação das concepções ultrapassadas e autoritárias de defesa social com caráter retributivo que, segundo Campos e Cavalcante (2014), defendem o aumento da repressão na proporção da gravidade do ato, por ações de emancipação humana. Visa-se à criação de alternativas educativas e sociais que contribuam para a eficácia do atendimento socioeducativo objetivando colaborar para a formação de um cidadão autônomo e solidário que não venha a reincidir na prática do ato infracional (BRASIL, 2012).

## **2.2 O Sistema Socioeducativo e o Processo de Responsabilização**

Para se pensar em um atendimento socioeducativo que objetive a promoção da autonomia e da emancipação humana, torna-se inevitável uma reflexão a respeito do processo de responsabilização dos adolescentes autores de ato infracional. Tal reflexão deve focar na possibilidade de reposicionamento dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em relação aos seus atos e aos efeitos que deles decorrem. No entanto, para compreender essa questão é necessário um passo anterior, que nos mostre as diferenças, em relação ao processo de responsabilização observado no Código Penal e na Legislação Especial, destinada aos adolescentes que cometeram ato infracional.

### **2.2.1. A Responsabilização e a Inimputabilidade Penal**

O Código Penal, seguindo a determinação da Constituição Federal de 1988, considera inimputáveis os menores de 18 anos. Imputabilidade, com origem no verbo imputar, significa atribuir responsabilidade penal. Desse modo, dizer que as crianças e os adolescentes são inimputáveis remete a retirar-lhes a possibilidade de responsabilização penal, no entanto, sem retirar a possibilidade de uma responsabilização jurídica, pessoal e social (Silva, 2006).

De acordo com Garrido de Paula (2006), partindo-se do direito objetivo, foi estabelecido um sistema de responsabilização que abrange contravenções praticadas desde o nascimento. No entanto, a intensidade da responsabilização que o sujeito irá receber deve variar de acordo com o estágio de desenvolvimento que ele se encontre. Desse modo, o Código Penal não deve ser aplicado em relação às pessoas consideradas incapazes de compreender plenamente o caráter ilícito do ato cometido. Esse documento legal parte do princípio de que os adultos, as crianças e os adolescentes não podem ser tratados de maneira

igual, dadas as diferenças constitutivas entre eles. Por isso, tanto para o Código Penal quanto para a Constituição Federal, as crianças e os adolescentes são considerados inimputáveis (Ramidoff, 2011).

A inimputabilidade não estaria relacionada à impunidade, visto que as normas da legislação especial, às quais as crianças e os adolescentes devem responder, preveem a responsabilização do autor de ato infracional; entretanto, essa responsabilização deve ser compatível com a condição peculiar de desenvolvimento dos mais jovens e ser alcançada, judicialmente, por meio das medidas socioeducativas (Campos & Cavalcante, 2014; Sposato, 2006). Outra particularidade destacada na legislação especial é que a medida socioeducativa deve levar em consideração a capacidade do adolescente em cumpri-la, as circunstâncias que sucederam o ato e a sua gravidade (Veronse & Lima, 2009). O adolescente poderá cumprir qualquer uma das medidas que estão elencadas no art. 112 do ECA, a saber:

- Advertência;
- Obrigação de reparar o dano;
- Prestação de serviços à comunidade;
- Liberdade assistida;
- Inserção em regime de semiliberdade;
- Internação em estabelecimento educacional.

Em contrapartida, no âmbito da determinação das medidas socioeducativas, percebe-se que as dificuldades em assegurar os avanços determinados pelo ECA e pelo SINASE podem estar, principalmente, no fato de, até hoje, não se ter desvinculado plenamente o

tratamento previsto nesses documentos do modelo tutelar-correcional (Oliveira, 2010). Além disso, ou, por isso, observa-se que, na maioria dos casos, foca-se em aplicar uma das medidas socioeducativas anteriormente citadas e negligencia-se o caráter social inerente ao atendimento socioeducativo que deve acompanhar a medida (Lopes de Oliveira, 2014).

Percebe-se, com isso, a dificuldade que se tem de estabelecer normas de trabalho compatíveis ao processo de responsabilização que os jovens sob tutela do Estado deveriam vivenciar. Afinal, a socioeducação tem como alicerce a rejeição à punição, por si só, como meio de combate ao ato infracional, apostando em uma educação para o convívio social que possibilitaria ao adolescente romper com sua trajetória infracional (Oliveira, 2010). Por isso, é importante destacar que mesmo acatando-se que a Legislação Especial tenha aproveitado parâmetros do Direito Penal para qualificar o ato infracional, a semelhança entre esses dois sistemas deveria ter como referência apenas as leis penais que configuram o delito, e diferir em aspectos como os mecanismos processuais, os tipos de sanção utilizadas e a localização física da sua execução (Garcia Méndez, 2001; Veronse & Lima, 2009).

### 2.2.2. O Processo de Responsabilização Socioeducativa

Apesar de o adolescente ao cometer um ato infracional não estar passível de responsabilização penal, isso não quer dizer que ele não será responsabilizado. O Sistema Socioeducativo tem, ao longo dos anos, tentado teorizar estratégias de responsabilização compatíveis com as condições sócio-históricas e desenvolvimentais dos mais novos. Entretanto, um problema observado é que nem o SINASE, nem muito menos o ECA, foram claros sobre como deve ser o processo de responsabilização dos adolescentes autores de ato infracional, para além da simples aplicação da medida socioeducativa. Esse fato passa a impressão de uma visão naturalista da adolescência e a crença de que a simples execução de

uma das medidas socioeducativas será suficiente para que o adolescente passe pelo processo de responsabilização por seus atos.

No SINASE, em especial, é possível ver um progresso nesse aspecto, visto que tal documento destaca a necessidade de o atendimento socioeducativo deixar de se vincular apenas ao caráter sancionatório e de se tentar atingir uma dimensão ético-pedagógica no processo de responsabilização (BRASIL, 2012). Acredita-se, pois, que apesar de a medida socioeducativa aparecer como um importante elemento de responsabilização jurídica, a sua simples execução não será suficiente para que o adolescente se posicione diante dos seus atos, rompa com as práticas infracionais e estabeleça novos vínculos sociais (Yokoy, 2012).

Por isso, falar de responsabilização do adolescente em cumprimento de medida vai além da simples culpabilização deste, pois entende-se que a culpabilização impõe sofrimento e isolamento e desenvolve, por meio de formas assistencialistas de atenção, a passividade do jovem. O caráter culpabilizante, que muitas vezes se vincula à responsabilização, reforça práticas tutelares e correcionais condizentes com os Códigos de Menores, e desfavorecem o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e da participação dos adolescentes que o atendimento socioeducativo deveria visar (Aguinsky & Capitão, 2008).

A responsabilização juvenil defendida pelo ECA e pelo SINASE, derivada de uma interpretação que se distancia da abordagem meramente jurídica, mesmo que o texto legal não se apresente de forma tão clara, objetiva a elaboração de novas formas de ação por meio de uma visão dialética, que possibilite uma ruptura com a infração e uma mudança de posicionamento subjetivo do adolescente (Aguinsky & Capitão, 2008; Yokoy, 2012). Nessa perspectiva, a responsabilização do adolescente autor de ato infracional deve ser compreendida como um processo mediado por fatores diversos, como a exposição a novos conjuntos de valores e crenças, a inserção em novos sistemas de experiências e a interação com várias alteridades (Aguinsky & Capitão, 2008; Yokoy, 2012).

Desse modo, o jovem é considerado sujeito em formação, passível de modificação por meio de práticas promotoras de desenvolvimento humano, que não se balizem em sanção (Vicentin, Catão, Borghi & Rosa, 2012). E, por isso, Ramidoff (2011), ao falar de uma forma de responsabilização diferenciada, defende que

Apesar da coercibilidade inerente a todo ato praticado pelo Poder Público, seja qual for a área de atuação, possibilite-se uma espécie de contenção não adversarial, vale dizer, não exclusivamente punitiva, mas que pedagogicamente, crie condições de possibilidade para a pessoa desenvolver o seu amadurecimento cognitivo – daí a ideia educacional – para que autonomamente possa julgar o que é certo e errado (p. 68).

### 2.2.3. As Diferentes Formas de Responsabilização

Apesar de sua relevância para o estabelecimento de diretrizes no trabalho socioeducativo, existe pouca literatura sobre o conceito de responsabilidade e/ou responsabilização que balizem o trabalho em socioeducação. Até mesmo no ECA e no SINASE, como foi ressaltado na seção anterior, esses termos aparecem sem consistência conceitual e, na maioria das vezes, empregados em função da responsabilidade parental ou estatal sobre a criança e o adolescente.

Esse fato pode justificar a dificuldade, tanto para os teóricos da área como para os operadores do sistema socioeducativo, de diferenciar o conceito de responsabilização penal do conceito de responsabilização vinculado aos direitos humanos, à educação e à cidadania, defendido na socioeducação. Ou seja, a ambiguidade jurídica referente à polissemia do termo *responsabilização*, pode estar culminando na ambiguidade prática das ações socioeducativas.

O tema da responsabilidade, ao longo da história, foi estudado por inúmeros filósofos, entre eles: Heidegger (1927/2006); Sartre (1946/ 1976); Nietzsche (1887/2009); Lévinas (1982/2000); Kant (1785/1995) e Bakhtin (1986/2010). Este trabalho será focado nas contribuições dos dois últimos citados, por acreditar que eles representam de maneira mais clara as principais ideologias normativas (Kant) e não normativas (Bakhtin) que embasam as discussões sobre o processo de responsabilização na contemporaneidade.

Para Immanuel Kant, o tema da responsabilidade emerge no campo da moral e corresponde a um imperativo que leva o sujeito a agir de um modo que a liberdade está condicionada ao imperativo ético, ao agir desinteressado, movido pela vontade pura e orientado à obrigação moral do bem agir (Meneses & Reis, 2009). Nessa perspectiva, o agir responsável é um atributo individual pautado em parâmetros universais, denominados de imperativos categóricos. Ou seja, é um atributo que vem unicamente da lei, do dever agir de acordo com essa lei. A atividade moral, para Kant, então, não deve ser “instigada por outra inclinação a não ser o respeito à lei” (Meneses & Reis, 2009, p. 105) sendo, por isso, universal para todos os seres humanos.

De modo diverso, encontram-se entre filósofos como Mikhail Bakhtin as bases para uma concepção dialógica de responsabilidade, interdependente da alteridade, na qual a responsabilidade envolve o comprometimento prioritariamente voltado ao outro. Na obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (1924/2010), Bakhtin indica que a responsabilidade estaria ligada ao pensamento participativo, sendo “a fundação da ação moral, o modo pelo qual nós superamos a culpa da cisão entre nossas palavras e nossas ações” (p. 9). Destaca-se, com isso, a importância da autorreflexão e da participação – comprometida como ação negociada com o outro – como gatilhos para o processo de responsabilização.

Dessa forma, apesar de tanto Kant como Bakhtin terem seguido princípios morais gerais, na teoria de Bakhtin tais princípios adquirem um sentido contextual o qual se centra

nos sujeitos concretos, sem corresponder necessariamente a uma universalidade. Por isso, a responsabilidade/responsividade, segundo a teoria de Bakhtin, está situada na valoração/avaliação que o sujeito faz sobre os seus próprios atos, sendo um princípio unificador de todo o seu agir. Ou seja, na obra de Bakhtin, o valor do ato é o valor que ele tem para o agente em suas interações com o mundo e não, simplesmente, um valor absoluto que seria imposto a ele pelos outros (Sobral, 2009).

É importante salientar que a participação ativa, comprometida e reflexiva dos adolescentes, seguindo a lógica bakhtiniana, é essencial para o processo de responsabilização. Além disto, a política ético-pedagógica proposta pela Lei Nacional do Sistema Socioeducativo (SINASE) dá destaque à participação da comunidade e da família no processo de responsabilização do adolescente, distanciando-se da proposta Kantiana de uma responsabilização puramente individual e aproximando-se de uma proposta de corresponsabilização, na qual o adolescente, o Estado, a família e a sociedade podem e devem colaborar (Aguinsky & Capitão, 2008).

A ênfase sobre a corresponsabilidade como eixo do processo de responsabilização socioeducativa não exime o adolescente da sua responsabilidade individual. Acredita-se que as escolhas individuais realizadas de acordo com padrões e limites condicionados pelos processos de construção sócio-histórica do sujeito estabelecem que cada um seja o principal agente de mudança e de transformação de sua própria história (Sifuentes, Dessen, & Lopes de Oliveira, 2007). E, por isso, o adolescente deverá ter participação ativa em todo o processo socioeducativo. Afinal, como destacou Sobral (2009) sobre a responsabilidade defendida por Bakhtin

O termo “responsabilidade” une o responder *pelos* próprios atos, o responder *por*, e a responsividade, o responder *a* alguém ou a alguma coisa, sendo fiel à palavra russa *otvetstvennost'*, que designa o aspecto responsivo *e* o da assunção

de responsabilidade do agente pelo seu ato. O ato “responsável” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato (p. 124).

Dessa forma, Bakhtin, diferentemente de Kant, valoriza a singularidade de cada sujeito, percebendo a responsabilidade como uma noção que não se volta unicamente para problemas gerais através dos quais é abstraído o particular, mas sim como uma relação entre o pensamento participativo e o dialogismo em suas diversas dimensões. Inclui-se nesse sentido de dialogismo a relação com o outro, a presença e a valorização constante da alteridade na qual será constituído o *eu* e o autorreconhecimento do sujeito (Nuto, 2011).

Por isso, o tema da responsabilização socioeducativa pode se tornar problemático quando a responsabilização é limitada à atribuição de responsabilidade pelo outro (juiz) e não possibilita a emergência no adolescente de posicionamentos responsáveis. Essa questão reflete um conjunto de tensões que permeiam o atendimento socioeducativo e que se materializam nas discussões entre práticas tutelares e as promotoras de autonomia; sobre o tênue limiar que divide os direitos civis dos direitos sociais, bem como das diferenças legais, muitas vezes negadas na prática, entre o sistema de justiça penal e o sistema de justiça socioeducativo (Vicentin, 2006; Vicentin et al., 2012).

Além desses pontos mencionados, outro aspecto digno de reflexão, no que se refere ao tema da responsabilização dos adolescentes, está relacionado à polissemia do próprio termo responsabilização e à tendência de se reificar alguns conceitos que são incorporados ao texto das leis, ignorando-se as bases ideológicas, políticas e/ ou científicas que lhes deram origem. Desse modo, os parâmetros e bases conceituais que permitiriam discutir ou qualificar as práticas de responsabilização não punitivas podem estar sendo desconsideradas pelos atores do processo socioeducativo, favorecendo a reprodução das identificações entre o sistema penal e o sistema socioeducativo (Frasseto, 2006; Nicodemos, 2006; Ramidoff,

2011; Vincentin, 2006). Segundo Nicodemos (2006), “quando tratamos da questão do adolescente autor de ato infracional, antecipadamente remetemos o problema para um sistema de controle penal” (p. 65), e, como tal, acaba-se prezando a punição, a dor, o sacrifício daquele que deve ser responsabilizado, independentemente se ele é adolescente ou adulto.

Seguindo-se os princípios do ECA e do SINASE, a socioeducação deveria se caracterizar por uma perspectiva restaurativa. Segundo Aginsky e Capitão (2008), a perspectiva restaurativa se caracteriza como um novo modelo de justiça que assume as relações prejudicadas por situações de violência como preocupação central e que se orienta pelas consequências e danos causados e não pela definição de culpados e punições. Contudo, ao se imiscuir da lógica inerente ao sistema penal, o sistema socioeducativo nega os princípios restaurativos e assume um foco retributivo e meramente sancionatório.

A infração, pela lente retributiva, é vista como uma violação à lei, na qual o seu agente deve ser individualmente responsabilizado. Nesse cenário, a medida socioeducativa, para ser eficiente, deve impor sofrimento no intuito de bem coibir e prevenir futuros atos. Essa percepção pode ser justificada quando se considera que a sociedade, de modo geral, não reconhece em formas de intervenção menos invasivas a possibilidade de promover uma responsabilização efetiva (Frasseto, 2006; Nicodemos, 2006; Ramidoff, 2011; Vincentin, 2006). E, por isso, a responsabilização jurídica é acionada como a principal estratégia de responsabilização, seja no meio socioeducativo ou no meio penal.

Segundo Brayner de Farias (2012), é a *responsabilização jurídica* que possibilita a vida social: É necessário que as pessoas respondam pelos seus atos, visto que estes podem causar danos aos outros e ao meio. Quando o foco da justiça incide exclusivamente na responsabilização jurídica, aquela pode ser compreendida como uma resposta que visa atender à necessidade de punir o adolescente aos olhos da sociedade. A ideia de uma ação

com caráter pedagógico que possibilite seu desenvolvimento e novas trajetórias de vida deixa de ser uma finalidade. Ao contrário, há uma radicalização da cultura punitiva, em que a aplicação da medida socioeducativa rígida aparece como a única alternativa aceita pela sociedade para o combate à violência, à insegurança e à desigualdade social (Vincetin et al., 2012).

Em contrapartida, do sistema socioeducativo, de acordo com a norma estatutária, espera-se o embasamento em métodos pedagógicos que objetivem uma responsabilização cidadã. O processo de responsabilização dos adolescentes não deveria ser visto como um aspecto meramente jurídico, mas sim, como uma forma de atenção ao ser humano, que visasse contribuir para um projeto de vida responsável (Ramidoff, 2011). Esse posicionamento estaria em acordo com a concepção de adolescente como um sujeito historicamente inacabado, que deve ser responsabilizado tendo em conta exclusivamente o ato que praticou.

A responsabilização, com isso, não deveria se confundir com a situação socioeconômica e política que o autor da infração ocupa, na visão de um Estado que muitas vezes se torna criminalizador e criminalizante (Nicodemos, 2006). E é nessa perspectiva de um projeto de responsabilização mais humanizado que poderão ter destaque outras formas de responsabilização, estas cada vez menos punitivas e mais pedagógicas.

Por exemplo, a *responsabilização individual*, como o nome já sugere, estaria relacionada a um processo subjetivo e pessoal de tomada de consciência pelo adolescente. Teria, com isso, pouca relação com a medida socioeducativa determinada a ele pelo juiz e dependeria, de forma mais enfática, do processo de autorreconhecimento do adolescente enquanto sujeito. Como defende Bakhtin, a responsabilização individual só acontece por meio de um processo reflexivo e dialógico no qual o adolescente se reconhece como parte de uma sociedade que tem valores e princípios morais historicamente construídos. Envolve,

necessariamente, a compreensão de que toda ação individual é um elo em uma cadeia de ações sociais que têm, portanto, impactos em outro indivíduo. Desse modo, a responsabilização individual estaria vinculada ao sentimento de pertencimento a uma sociocultura e não deveria se confundir com a mera expressão de uma imposição arbitrária da sociedade (Vicentin et al., 2012).

Pelo que foi exposto, é possível perceber que não há uma responsabilização individual sem que haja uma prévia *responsabilização social*, visto que o processo de responsabilização pretendido na socioeducação perpassa aspectos inerentes à reciprocidade social e à perspectiva de cidadania. Por isso Vicentin et al. (2012) argumentam que

O sistema de responsabilização do jovem autor de ato infracional deve incluir a compreensão de que o convívio social exige reciprocidade. O adolescente que não participa da construção de normas coletivas e não tem confirmado que o Estado e os adultos respeitam seus direitos e cumprem suas obrigações dificilmente compreenderá e respeitará o código que rege as relações sociais (p. 275).

Ademais, uma das contribuições conceituais que o SINASE trouxe a respeito do processo de responsabilização materializa-se no conceito de *corresponsabilidade*. Esse conceito integra, em certa medida, todas as formas de responsabilização já apresentadas em uma só e vê a necessidade de deixar de olhar o adolescente como único responsável por seus atos. Como defende Paiva (2008) “o ato infracional é um dado histórico que não inicia nem termina no adolescente” (p. 42), sendo necessário reconhecer também a responsabilidade de outras esferas sociais, até então esquecidas, no processo que fez o adolescente tornar-se infrator, bem como no processo que pode favorecer a sua mudança de trajetória de vida.

## 2.3 O Discurso e as Transformações Sociais

Na seção anterior, foi discutido o conceito de responsabilidade em Kant e em Bakhtin. Nessa seção, será abordado outros aspectos da teoria deste último, os conceitos de dialogismo e de ideologia (Bakhtin, 2004) que, juntamente com algumas elaborações da teoria das representações sociais (Moscovici, 2003) e o conceito de antinomias (Marková, 2006) serviram para fundamentar parte da construção dos resultados deste estudo.

Vale ressaltar que, apesar do trabalho aqui apresentado não ter o intuito de se constituir como um aprofundamento sobre os conceitos anteriormente mencionados, tal apresentação será importante para compreender o processo de manutenção e mudança de algumas das concepções observadas, em especial, sobre a adolescência, o processo de responsabilização socioeducativa e o sistema socioeducativo como um todo.

### 2.3.1 A Palavra como Indicador das Mudanças Sociais

De acordo com as ideias defendidas por Bakhtin (2004), a palavra é o principal indicador das mudanças sociais. Todas as relações entre os sujeitos são permeadas por elas e, por isso, podem ser apreendidas como o principal produto da interação e das forças sociais. É um signo ideológico por excelência, veículo que permite manifestar vozes, pontos de vista e ideologias por meio das diferentes maneiras de produzir significação acerca da realidade. Por isso, o sentido da palavra sempre será vinculado ao seu contexto.

Para o autor, a ideologia é representada por um conjunto de reflexões e interpretações da realidade que tem como principal via de expressão a palavra. Seja ela dita ou escrita, a palavra estará sempre impregnada por um sentido ideológico e vivencial, sendo por meio dela possível perceber lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica (Bakhtin, 2004). Por isso, o signo (palavra)

está sujeito a critérios de avaliação ideológica, na tentativa de reafirmar a sua veracidade ou criticar as suas falhas, podendo ser visto como parte de uma dita realidade, mas, ao mesmo tempo, pode servir para distorcê-la, sendo, por isso, uma arena constante de lutas entre diferentes ideologias.

A comunicação ideológica está intimamente relacionada com a comunicação da vida cotidiana. Esse tipo de comunicação se torna importante por estar vinculada aos processos de produção social e relacionar-se com ideologias especializadas e formalizadas. Nesse sentido, as ideologias expressas pelos sujeitos em diferentes sistemas de atividades e contextos de vida são diretamente influenciadas por suas vivências cotidianas. Ao mesmo tempo que revelam as identidades por eles constituídas no decorrer das interações com outros profissionais e com a sociedade em geral, os sujeitos têm suas ideologias colocadas em conflito, questionadas e analisadas. A palavra é, por isso, compreendida, nesta pesquisa, como um espaço de (re)construção e exposição de ideologias que compõe as várias realidades de um mesmo contexto.

Desse modo, por meio das proposições de Bakhtin em relação ao discurso, pode-se inferir que, segundo o autor, o ser humano se constitui na e por meio da alteridade, e que todas as atividades e papéis por ele desempenhados encontram-se inundados pelos discursos desses *outros* sociais. Dessa forma, os diálogos cotidianos podem ser compreendidos como batalhas ideológicas nas quais visões de mundo e conhecimentos entram em conflito objetivando o engajamento discursivo e um processo reflexivo sobre as próprias ações dos sujeitos envolvidos (Brait, 2005).

Um outro conceito interessante de se destacar, no que se refere às ideias de Bakhtin sobre o homem e sobre a vida social é o conceito de dialogismo. O dialogismo é concebido como o princípio que dá partida à natureza interdiscursiva da linguagem e instaura a visão

do diálogo como um elemento representativo das relações discursivas nas quais nem sempre irá imperar a simetria e a harmonia entre os diferentes discursos que compõem uma cultura.

Dessa forma, para Bakhtin, o dialogismo corresponde à relação estabelecida entre o *eu* e o *outro* por meio de processos discursivos construídos historicamente pelos sujeitos. Por meio do dialogismo, tanto os sujeitos participantes do discurso como os próprios discursos são construídos reciprocamente. Por isso, para o autor, o *eu* irá se realizar por meio do *nós* como do *outro*, no qual o caráter polifônico do discurso exibido na linguagem irá valorizá-lo e (re)afirmar a sua natureza social, assim como a alteridade.

### 2.3.2. A Comunicação e as Representações Sociais

Para fazer a relação entre as ideias defendidas por Bakhtin e as defendidas por Moscovici, é importante perceber que a comunicação se configura como um aspecto chave para as representações sociais. Segundo Moscovici (2003), as representações sociais são constituídas como uma modalidade de conhecimento particular que tem o objetivo de guiar o comportamento e a comunicação entre os sujeitos.

Dessa forma, de acordo com as teorias das representações sociais, não há uma representação que surja por si só. Ela é elaborada por um sujeito, sobre um objeto ou sobre algo e, necessariamente, irá envolver um terceiro sujeito. Por isso, a representação ou a construção social dela será sempre mediada pelo outro na relação estabelecida entre ambos.

Vale ressaltar que para uma ideia ser compreendida como uma representação social é necessário que ela consiga transformar concepções em palavras usuais e, para isso, os sujeitos terão que converter memórias e conclusões passadas em *ancoragem* e *objetivação* (Moscovici, 2003). Esses dois processos são indissociáveis e correspondem às principais formas pelas quais se constroem as representações sociais.

O mecanismo denominado objetivação, como o nome já sugere, tem a característica de transformar conteúdos abstratos em algo quase concreto, como uma forma de transferir ideias mentais a algo já existente no mundo físico. Por isso, significa a associação de uma imagem a uma ideia ou um conceito, tornando-o concreto para o sujeito. A ancoragem, por sua vez, é caracterizada como uma estratégia que tenta aproximar imagens ou ideias estranhas às categorias já familiarizadas pelos sujeitos, sendo responsáveis por dar sentido às imagens criadas. Pode ser compreendida como uma forma de classificação na qual é dado nome a algo que até então era desconhecido.

Desse modo, como já foi dito, esses mecanismos têm como função principal transformar o não familiar em familiar. O sujeito relaciona o desconhecido a uma rede de significações já existentes o que possibilita a comparação, a interpretação e a reprodução dessas representações por meio das suas ações e das falas. Assim todas as interações humanas pressupõem representações, pois elas são criadas no discurso comunicativo, nunca individualmente.

Desse modo, falar em representação social é mais que falar em opinião, atitude e conduta. Designa o aspecto bilateral e dinâmico que, por um lado, forma o conhecimento socialmente compartilhado e, por outro, elabora uma realidade psicológica, analógica e afetiva, na qual está inserida o comportamento dos sujeitos (Xavier, 2002).

### 2.3.3. As Antinomias dos Discursos e as Transformações Sociais

Ao formular a sua teoria do conhecimento social, Marková (2006) recorreu à teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e ao conceito de dialogismo que teve, entre outros autores (Rosenzweig, 1997/2008; Buber, 1979/2007), Bakhtin (1981/2004) como referência. Dessa forma, Marková (2006) foi responsável por articular tais conceitos em uma única teoria.

No entanto, ao fazer uso das representações sociais de Moscovici, Marková (2006) foi além desta, e enfatizou ainda mais a dinâmica e a historicidade dessas representações, que geram o conhecimento social. Segundo a autora, o conhecimento social é mais que o conhecimento em comunicação, é um conhecimento em ação. Por isso são necessárias dinâmicas de estabilidade e mudança, nas quais não há conhecimento social – a menos que haja formação, manutenção, divulgação e transformação desse conhecimento na sociocultura.

Contudo, esse processo de manutenção e de transformação dos conhecimentos sociais não ocorre sem tensão, sem o aparecimento de oposições entre as diferentes percepções da realidade. Por isso, Marková, para abordar de modo mais claro essa relação, entre opostos no processo de comunicação, recorreu ao conceito de antinomia. Esse conceito, que se refere às dualidades, às polaridades e às oposições, apesar de pouco valorizado na ciência e na filosofia, foi referido desde a Grécia Antiga, sendo mais enfaticamente estudado na teoria hegeliana do conhecimento social.

Foi por meio de Hegel que a antinomia foi primeiramente vista como uma tensão no princípio dialético da contradição. No entanto, foi por intermédio de Marková que ela passou a ser vista como fundamental para o pensamento e para a comunicação, sendo reconhecida como uma capacidade exclusiva do homem. Para a autora, a antinomia é a expressão de diferentes pensamentos e comunicações, os quais tiveram gênese nas relações sociais. Vale salientar, ainda, que é a relação entre alteridades que, segundo a autora, possibilita a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais (Marková, 2006).

Pelo que foi abordado até agora, é possível afirmar que opiniões, ideologias e representações são criadas no curso do diálogo, sendo a tensão a principal fonte das mudanças ideológicas e, para haver comunicação, é necessário que os sujeitos se relacionem

por meio das tensões dialógicas. Vale salientar que tais tensões surgem e se modificam com o passar do tempo, a depender das dimensões físicas e psicológicas desses encontros comunicativos. Dessa forma, as interações sociais possibilitam que os sujeitos e os grupos se tornem familiarizados com ideias que antes eram novas para eles.

Por tudo que foi dito até agora, neste trabalho, o discurso é compreendido como o vetor primeiro das representações e ideologias sobre um determinado tema; sendo no dialogismo – representado por meio de tensões discursivas – que pensamentos, posicionamentos, crenças e opiniões serão filtrados e modificados na sociedade.

## **CAPÍTULO 3 – OBJETIVOS DO ESTUDO**

Por meio da problematização trazida em torno do processo de responsabilização dos adolescentes autores de ato infracional, tem-se a hipótese que a polissemia em torno do conceito de responsabilização tem gerado interpretações errôneas nos operadores do sistema socioeducativo. Conceitos como o de responsabilização jurídica, responsabilização individual, responsabilização social e corresponsabilização, tão importantes para o alcance de bons resultados na execução do atendimento socioeducativo, podem estar sendo negligenciados.

Como possível consequência disso, percebe-se o predomínio de ações socioeducativas com caráter fortemente coercivo, aflitivo e punitivo, em detrimento do caráter pedagógico determinado pelos documentos que regem o Sistema Socioeducativo. Supõe-se, com isso, que o pouco esclarecimento a respeito dos conceitos de responsabilização trazidos tanto pelo ECA como pelo SINASE e pela literatura jurídica e socioeducativa contribui para gerar ações, muitas vezes, inconsistentes e interpretações errôneas tanto sobre a finalidade quanto sobre as funções e as metas do atendimento socioeducativo para o processo de responsabilização do adolescente.

Por esse motivo, apresentam-se como objetivos para o trabalho:

### **3.1 Objetivo Geral**

- Investigar as concepções sobre responsabilização socioeducativa e como estas têm sido expressas em perspectivas de atendimento ao adolescente autor de ato infracional.

### **3.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar os conceitos de responsabilização encontrados nos documentos

normativos que se propõem a orientar a prática em socioeducação;

- Discutir as concepções dos operadores do sistema socioeducativo a respeito de temas como: adolescência, responsabilização e socioeducação;
- Testar uma estratégia metodológica de natureza quali-quantitativa, que possibilite o trabalho com amostras robustas sem perder o olhar sobre a qualidade das informações prestadas pelo participante por meio dos itens da *escala likert* e dos comentários espontâneos sobre o conteúdo do questionário.

## CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentadas as bases teórico-metodológicas que justificam a coerência entre o método delineado e a abordagem teórica adotada. De antemão, é importante esclarecer que a metodologia de pesquisa que aqui se pretende tratar está de acordo com o chamado terceiro movimento metodológico<sup>2</sup>, no qual se faz uso de uma combinação entre pesquisa qualitativa e quantitativa (Flick, 2009; Tashakkori & Teddlie, 2003).

É sabido que qualquer investigação parte da constatação de um problema que precisa ser solucionado e, para tal, recorre-se a métodos e técnicas de investigação (Popper, 1987). Os métodos de investigação têm um papel fundamental, visto que além da sua função instrumental, eles possibilitam traçar um caminho viável ao pensamento do pesquisador. Um bom método será sempre aquele que possibilita a construção de dados de pesquisa que ajudem a refletir sobre a dinâmica do objeto estudado (Minayo & Sanches, 1993).

Ao longo da história da ciência vários métodos e técnicas foram desenvolvidos na tentativa de responder aos objetivos e paradigmas das ciências. Nesse processo, os paradigmas de investigação científicos mais difundidos foram o positivista (quantitativo) e o pós-positivista ou construtivista (qualitativo). Segundo Gialdino (1992), os paradigmas são marcos teórico-metodológicos de interpretação dos fenômenos criados e adotados por pesquisadores de acordo com sua visão filosófica. Por isso, ao familiarizar-se com um dos paradigmas, o pesquisador já diz muito sobre sua visão de mundo e sobre como concebe a realidade.

O paradigma positivista, por exemplo, compreende que existe uma realidade estática que precisa ser estudada, captada e compreendida (Denzin & Lincoln, 2006). Ao

---

<sup>2</sup> A pesquisa e os métodos quantitativos (positivistas) são referidos como o primeiro movimento metodológico, enquanto a pesquisa qualitativa (pós-positivista e construtivista) é lembrada como o segundo movimento (Flick, 2009).

seguir o paradigma positivista, a abordagem quantitativa sofre grande influência das ciências naturais. Essa influência é percebida na concepção de que a realidade é algo dado, externo ao sujeito e, por isso, pode ser explicada, mensurada e quantificada por meio de uma relação de causa-efeito. Também é característica da pesquisa quantitativa a lógica hipotético-dedutiva que tenta, por meio da perfeição do método, realizar uma pesquisa livre de erros e contaminações (Romanelli & Biasoli-Alves, 1998).

Entre as principais características de tal enfoque metodológico, podem-se mencionar: a neutralidade; a quantificação, o objetivismo, a generalização, a observação sistemática, o controle estatístico, e os processos de validação e fidedignidade dos dados (Denzin & Lincoln, 2005; Popper, 1987). Para atingir essas características, são utilizadas técnicas estatísticas tanto na coleta como na análise dos dados. O uso da estatística na pesquisa quantitativa tem como finalidade favorecer a visualização de relação entre o método teórico proposto e os dados observados nos resultados de pesquisa. No entanto, “não se pode perder de vista que o uso da linguagem matemática leva a descrições e modelos idealizados, uma construção abstrata que, na prática, na melhor situação, será observada apenas parcialmente” (Minayo & Sanches, 1993, p. 241).

Já em relação à pesquisa qualitativa, observa-se a defesa de que “as teorias não são representações (certas ou erradas) de determinados fatos, mas versões ou percepções por meio das quais o mundo é percebido” (Flick, 2009, p. 98). Desse modo, concebe-se o conhecimento como uma produção processual, efetivamente humana, que tem como pressuposto a compreensão da realidade como algo complexo, impossível de ser descrito por leis universais (González Rey, 2005). Ou, ainda, que o significado buscado ao tentar entender um tema de investigação é específico do momento da sua compreensão. Por isso, a tão sonhada neutralidade, destacada pelo método quantitativo, torna-se um elemento ideal,

porém não possível dentro da perspectiva qualitativa, visto que qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes individuais do pesquisador (Denzin & Lincoln, 2006).

Apesar de ainda se observarem discursos que enalteçam um ou outro método de pesquisa, a rivalidade entre os defensores do método quantitativo e do qualitativo tem perdido força (Flick, 2009; Gunther, 2006). Cada vez mais têm sido discutidas e praticadas, em diferentes níveis, as relações entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, tendo destaque, entre esses níveis de discussão e aplicabilidade: (a) Epistemologias (e incompatibilidades epistemológicas) e metodológicas; (b) Planos de pesquisa que combinem ou integrem o uso de dados e/ou métodos quantitativos e qualitativos; (c) Generalização das descobertas; (d) Avaliação da qualidade da pesquisa por meio da aplicação de critérios quantitativos à pesquisa qualitativa ou vice-versa (Flick, 2009).

Por tudo isso, hoje, acredita-se (Fleith, & Costa Junior, 2008; Flick, 2009; Gunther, 2006; Minayo, & Sanches, 1993) que, mais do que “escolher” entre uma das metodologias, é necessário que se tenha uma orientação epistemológica e teórica que seja coerente com o delineamento metodológico adotado na investigação. Por isso, essa nova forma de pensar a pesquisa tem possibilitado a integração de diferentes métodos, dando origem a uma infinidade de desenhos metodológicos.

Em consonância com tais ideias e sendo superada a dicotomia existente entre o método quantitativo e o qualitativo, resolveu-se seguir as orientações metodológicas de Minayo e Sanches (1993), ao concluírem que “ambas as abordagens são necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade objetiva. E, por isso, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade” (p. 240). Dessa forma, a escolha por um dos métodos não necessariamente exclui a inserção do outro, visto que a opção por um deles dependerá, principalmente, do objeto e do objetivo da investigação

(Fleith & Costa Junior, 2008). Flick (2009) ainda argumenta que “as abordagens de metodologias mistas interessam-se por uma combinação pragmática entre pesquisa qualitativa e quantitativa, o que deverá pôr fim às guerras de paradigmas de tempos mais remotos” (p. 40).

Em razão do que foi apresentado e percebendo-se a necessidade de recorrer às duas perspectivas anteriormente mencionadas para dar conta tanto do caráter exploratório quanto do aspecto de mensuração pretendido neste trabalho, optou-se pela combinação de dois métodos de pesquisa (qualitativo e quantitativo), sendo, por isso, este trabalho de natureza quali-quantitativa. Refletiu-se ainda, de acordo com Breakweel (1995) e Bryman (1992), ambos citados por Flick (2006), que o uso da combinação dos métodos poderia compensar limitações relacionadas à generalização e favorecer o exame de convergências e de contradições nos resultados encontrados. Desse modo, o problema da generalização na pesquisa qualitativa pode ser resolvido por meio do acréscimo de descobertas quantitativas, favorecendo a interpretação das relações existentes entre os resultados encontrados por ambas as abordagens.

Este estudo fará uso da abordagem qualitativa e quantitativa em diferentes momentos do processo de pesquisa; não há limites para esse intercâmbio entre as metodologias. Mais do que isso, nenhum dos métodos combinados é visto, nesta pesquisa, como sendo superior ou preliminar ao outro. Por isso, mesmo os métodos sendo utilizados em momentos distintos da pesquisa ou simultaneamente, eles são vistos como tendo papel equiparado dentro do processo de investigação. Ao argumentar sobre isso, Flick (2009) afirma que “as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado” (p. 43).

Em conformidade com o que já foi exposto até aqui, serão focados, primordialmente,

os dados que mais chamaram a atenção da pesquisadora tanto em relação aos dados quantitativos quanto aos dados qualitativos e, principalmente, será dado maior destaque às complementariedades e divergências entre os resultados encontrados por ambas as técnicas.

Pelo exposto, é possível perceber que a pesquisadora não abriu mão do seu lugar, do seu posicionamento ativo no processo de interpretação dos resultados, nem mesmo da criatividade ao propor o método de construção dos dados. E, por isso, foi possível constatar, como destacou González Rey (2005), que a expressão do pesquisador na pesquisa vai além da simples cognição empreendida ao pesquisar. Ela se expressa na construção do conhecimento realizado e é marcada por crenças, valores e perspectivas pessoais. Vale ressaltar, ainda, que o compromisso ético com as informações e análises realizadas no processo foi respeitado em todos os momentos da pesquisa.

Com a finalidade de potencializar e aprofundar o estudo, também apostou-se em um esquema híbrido de pesquisa, o qual não só fez uso de diferentes metodologias (quantitativa e qualitativa) como também utilizou a triangulação de instrumentos de investigação. Tal orientação refere-se à combinação de perspectivas e de métodos de pesquisa apropriados para levar em conta a maior quantidade de aspectos de um mesmo problema. Por meio dessa estratégia foi possível perceber, mais facilmente, falhas de interpretação relacionadas à generalização (Denzin & Lincoln, 2006). Utilizou-se, nesse sentido, a análise documental, a análise estatística da *escala likert* e a análise qualitativa dos comentários espontâneos dos participantes.

#### **4.1 Participantes**

Os participantes da pesquisa foram os operadores do sistema socioeducativo de diferentes estados brasileiros. É importante destacar que se incluíram na categoria de

operadores do sistema todos os profissionais que, de alguma forma, atuam no planejamento, determinação e/ou execução de medidas socioeducativas impostas a adolescentes autores de ato infracional. Fazem parte dessa amostra desde juízes até educadores sociais.

Como forma de compor a amostra, foi utilizada a técnica metodológica da cadeia de informantes (Albuquerque, 2009). Essa estratégia, também conhecida como bola de neve, tem a característica de os participantes iniciais indicarem novos participantes, e estes, por sua vez, indicam novos participantes e assim sucessivamente.

Utilizou-se como base para o envio dos primeiros questionários um banco de dados dos profissionais do sistema socioeducativo que participaram de um curso de abrangência nacional de formação intitulado “Projeto de Formação de Operadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)”, o qual foi realizado pelo Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília (CEAG/UnB) em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República. Entre os participantes desse curso estavam: operadores do SINASE, Conselheiros de Direito, Conselheiros Tutelares e técnicos do judiciário. Na tentativa de favorecer o acesso a outros profissionais do meio jurídico, também foram utilizados para envio dos questionários os e-mails disponíveis nos sites dos Ministérios Públicos estaduais referentes às Promotorias da Infância e Juventude, entre elas as dos seguintes estados: Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

## **4.2 Procedimentos de construção de informações de pesquisa**

### **4.2.1. Análise documental**

Foi uma estratégia metodológica preliminar à pesquisa que se realizou em textos normativos e não normativos da área. Entre os documentos normativos considerados estão:

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Res. 119/2006 (CONANDA), que institui o SINASE; Lei 12.594, que regulamenta o SINASE; Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Resolução 160/2013 do CONANDA); Documentos complementares da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) e do CONANDA. Entre os não normativos foram considerados artigos, dissertações e teses de diferentes campos disciplinares que tratavam sobre o tema da responsabilização e da socioeducação.

A técnica de análise documental propõe que a base de dados a ser analisada siga critérios de credibilidade, representatividade e significação em relação ao tema que se visa aprofundar (Flick, 2009). Desse modo os textos já mencionados foram selecionados por constituírem “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos” (Flick, 2009, p. 234), portanto, uma ferramenta importante de contextualização de concepções legais, filosóficas, científicas e sociais sobre o tema da responsabilização no sistema socioeducativo.

Pretendeu-se, por meio dessa etapa de análise documental, prover uma distinção preliminar sobre as diferentes concepções de responsabilização que são trazidas nos documentos normativos, bem como pelos teóricos que fornecem as bases científicas e filosóficas do trabalho na área socioeducativa. Podem-se citar, entre elas: responsabilização jurídica, responsabilização individual, responsabilização social e corresponsabilização, as quais já foram esclarecidas na fundamentação teórica deste trabalho. Após o levantamento dos conceitos de responsabilização trazidos pelos documentos e textos analisados, foi desenvolvido um questionário *online* para ser enviado aos operadores do sistema socioeducativo das diferentes unidades federativas do Brasil.

#### 4.2.2. Questionário *online*, do tipo escala de *Lickert*

A elaboração do questionário (Anexo 1) se deu no seguinte formato: a primeira parte

envolvia um levantamento de dados sociodemográficos dos participantes, no qual foram solicitadas informações sobre idade, escolaridade, área de formação, área de atuação, região de atuação e tempo de serviço. Já a segunda parte do questionário foi subdividida em cinco eixos norteadores, que deveriam ser respondidos por meio de uma *Escala Likert* de cinco pontos, variando de Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (5). Os cinco eixos norteadores do questionário e os respectivos números de assertivas que compunham cada eixo foram:

- I – Adolescência e Desenvolvimento Humano: Composto por 8 assertivas;
- II – Segurança Pública e Justiça – Composto por 8 assertivas;
- III – Responsabilização e Socioeducação – Composto por 12 assertivas;
- IV – O Trabalho Socioeducativo – Composto por 8 assertivas;
- V – Práticas Utilizadas no Processo de Responsabilização – Composto por 8 assertivas.

Nota-se que o terceiro eixo do questionário foi constituído pelo maior número de assertivas, se comparado aos demais. A diferença se justifica pela centralidade desse eixo em relação ao objeto da pesquisa, que trata do processo de responsabilização dos adolescentes.

As assertivas, que compuseram cada um dos cinco eixos mencionados, foram formuladas considerando os pontos de vista dos documentos normativos, dos textos acadêmicos da área, dos operadores do sistema socioeducativo (levantados a partir de conversas com eles, em diferentes cenários de pesquisa) e certos posicionamentos observados no senso comum relacionados aos temas da pesquisa. Tais assertivas diziam respeito, principalmente, aos aspectos referentes às leis e diretrizes do trabalho socioeducativo, em especial ao processo de responsabilização dos adolescentes, bem como

aos valores e às crenças relacionadas às representações sociais predominantes na sociedade brasileira, em relação aos adolescentes que cometeram atos infracionais.

Desse modo, foram formuladas assertivas que intencionalmente expressavam diferentes pontos de vista sobre os adolescentes, o sistema socioeducativo, o processo de responsabilização dos jovens atendidos e as práticas desenvolvidas dentro dos serviços. E, ao final de cada um dos cinco eixos, foi destinado um espaço para que o respondente pudesse registrar comentários espontâneos.

A opção pela utilização dos comentários espontâneos no questionário tenta ir ao encontro da perspectiva de Bakhtin (2003) de que a palavra é um indicador de todas as transformações sociais, sendo por meio dela possível perceber as fases transitórias mais íntimas e fugazes das mudanças sociais. Assim, por meio dos comentários foi possível perceber além da concordância ou discordância com as assertivas expressas nos itens *likert*. Percebeu-se também os posicionamentos referentes às ideologias, às antinomias e às representações sociais que fundamentam as posições dos respondentes nas respostas ao questionário.

A utilização de assertivas que comunicavam diferentes posicionamentos, alguns extremamente contrários aos preceitos do ECA, tinha, então, o intuito de levar os participantes a refletir, concordar, discordar e/ou criticar as assertivas tecendo comentários que deixassem transparecer seus posicionamentos e concepções e, com isso, revelassem o ponto de vista da coletividade a qual ele representa. Afinal, como destacou Bakhtin (2003), o sujeito discursivo é portador de várias vozes sociais que dialogam com o sujeito enunciador e que se afirmam por meio do dialogismo. Por isso, o “centro organizador e formador localiza-se no meio social e está condicionado pela situação social imediata. Assim, o horizonte social determina a criação ideológica” (Pereira, Sanchis & Moreira, 2010, p. 8) de um sujeito que além de inacabado é constituído a partir dos discursos que o circundam. Por

isso, os comentários registrados no instrumento de pesquisa se constituem como uma fonte importante de complementação aos itens *likert*.

Ao seguir as diretrizes já mencionadas, foi elaborado um questionário piloto, que passou pela avaliação de juízes compostos pelos componentes do *Grupo de Ações e Intervenções com Adolescentes* (GAIA) da Universidade de Brasília, que sugeriram mudanças no instrumento. Só então, após a retirada ou modificação de algumas assertivas proposta pelos juízes, o questionário foi aplicado a um público teste composto por: um juiz de direito, um estudante de psicologia e um técnico do sistema de execução de medidas socioeducativas. Foi constatado, com a análise dos questionários respondidos pelo grupo teste, a adequada aceitabilidade do questionário e a predisposição aos comentários espontâneos em função do teor das assertivas.

Após a avaliação das assertivas pelos juízes e da aplicação do questionário teste, o questionário definitivo foi confeccionado no formato *on-line* por meio do *Google Drive* e enviado aos primeiros participantes da cadeia de informantes composta por 500 participantes. O questionário ficou disponibilizado aos participantes no período de maio a agosto de 2014.

#### 4.2.3. Considerações Éticas

Os questionários só foram enviados aos participantes após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH), de acordo com o parecer de número: 659.606

### 4.3 Procedimentos de Análise das Informações

#### 4.3.1 Análise Quantitativa

Por questão de segurança, as informações obtidas por meio dos questionários *on-line*, devolvidos a cada semana devidamente respondidos, foram armazenadas no formato do Microsoft Excel. Após o encerramento do período em que o questionário esteve disponível aos respondentes, as respostas foram transferidas para um banco de dados no PredictiveAnalysis Software 18 (SPSS Inc., 2009) e os questionários foram tabulados e conferidos.

Por meio das informações disponíveis no banco de dados do SPSS, primeiramente foi realizada uma análise descritiva dos respondentes gerais do questionário em função das características sociodemográficas (idade, escolaridade, área de formação, área de atuação, região de atuação e tempo de serviço). Após essa primeira caracterização, que objetivava verificar o perfil dos respondentes e criar tabelas que apresentassem esse perfil, julgou-se pertinente separar as respostas de acordo com a área de atuação (sistema de justiça ou sistema de execução) dos respondentes, bem como em relação à utilização, ou não, do espaço destinado aos comentários espontâneos do questionário.

A separação dos respondentes de acordo com as duas características mencionadas (área de atuação e ter ou não proferido comentários na pesquisa) tentou observar se essas variáveis influenciavam no teor das respostas dos participantes.

Dessa forma, pretendeu-se identificar características do perfil dos respondentes tanto a respeito da área de atuação como em relação a se eles haviam tecido comentários (n=141) ou não (n=327) no campo próprio do questionário. Também foi realizada a caracterização estratificada da amostra em relação à qualificação profissional com o intuito de observar em quais Estados estão os profissionais mais bem qualificados do sistema socioeducativo. Para

realizar essas comparações, foi utilizado o teste Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), em função da sua aplicabilidade para averiguar diferenças entre variáveis categóricas.

Em relação aos itens da *escala do tipo likert*, o mesmo procedimento de comparação entre as respostas e os grupos foi realizado. No entanto, nesse caso, utilizou-se o teste *Wilcoxon* para uma amostra, para verificar se existia significativa diferença entre os grupos comparados, o valor de concordância e o ponto neutro da escala, 3.

E após a percepção que não houve alteração nos índices marcados nas escalas entre os participantes que comentaram e não comentaram o questionário, optou-se por trabalhar com a amostra total de participantes (n=327).

Para facilitar a visualização das respostas encontradas na *escala do tipo likert*, utilizou-se a mediana como estratégia de separação das avaliações. Por meio da mediana as avaliações dos respondentes foram divididas em três partes: aquelas que concordavam com a assertiva, aquelas que discordavam da assertiva e aquelas que não se manifestaram nem a favor nem contra. Desse modo, utilizou-se a mediana como medida de resumo das respostas, e o ponto médio da escala (três) como valor neutro. Valores inferiores a três e mais próximos a um, portanto, representam discordância ao item, enquanto valores maiores que três e mais próximos a cinco representam concordância.

#### 4.3.2. Análise qualitativa dos comentários espontâneos

A fim de realizar a análise dos comentários espontâneos, primeiramente, foram excluídos comentários que não abordavam especificamente os tópicos da pesquisa (comentários indicando citações de trechos da literatura científica ou jurídica, congratulações pela pesquisa ou mesmo aquelas que simplesmente mencionavam informações complementares sobre o percurso acadêmico e profissional do respondente). Após essa exclusão, realizaram-se repetidas leituras dos comentários na tentativa de agrupá-

los de acordo com os temas abordados. Com os comentários já organizados de acordo com os temas, utilizou-se como base para a sua análise qualitativa o procedimento denominado Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

A técnica do DSC foi desenvolvida, na década de 1990, pelos pesquisadores Fernando Lefevre e Ana Lefevre, e representa uma estratégia para a pesquisa qualitativa a qual permite que se acesse e analise, em bases científicas, pensamentos, valores e crenças de uma coletividade. Esses dois autores partiram da hipótese de que os sujeitos que se formam ou socializam como parte de uma mesma comunidade compartilham representações de mundo. Nessa proposta, os elementos centrais do discurso individual são considerados como parte de um argumento coletivo, que expressa a visão de mundo e as representações dominantes de uma sociedade. A técnica propõe a construção do DSC, em que se pode ter uma visão geral do pensamento coletivo a partir de um texto que constitui um discurso síntese, elaborado pelo pesquisador tendo por matéria-prima partes de discursos individuais. No caso, o DSC deve incluir, se for o caso, mais de um ponto de vista, enfocando as perspectivas predominantes e, da mesma forma, que se complementam e se opõem.

A ideia sociológica que sustenta essa técnica é que há um pensamento coletivo, mas, em termos metodológicos, a forma mais apropriada de se chegar a ele é por meio dos indivíduos que compõem o grupo, visto que o pensamento coletivo pode ser definido como a presença internalizada, no pensar individual, das representações e ideologias socialmente compartilhadas. O discurso individual é uma das formas de expressão do pensamento social, por isso o conjunto das individualidades opinantes sobre um determinado tema pode representar o pensamento da coletividade (Lefèvre & Lefèvre, 2006).

Na sua versão original, a proposta dos autores para o método envolvia o uso de questões abertas (Figueiredo, Chiari, & Goulart, 2013; Lefèvre, & Lefèvre, 2003,2006). Neste trabalho optou-se por fazer uma adaptação da proposta, que consistiu na utilização dos

comentários espontâneos registrados pelos respondentes nos campos do questionário como vias de acesso aos pensamentos coletivos. A não obrigatoriedade de responder a essa parte do instrumento e a possibilidade de livre escolha dos temas que cada respondente quis abordar confere um caráter genuíno aos comentários, aproximando-os das questões abertas.

Em suma, o que se visou por meio desse procedimento de análise foi agregar os depoimentos dos respondentes sem cair no risco de reduzi-los apenas à quantidade, ou seja, à frequência da aparição de determinados conteúdos. Com isso acredita-se ter alcançado meios mais amplos de conhecer os pensamentos, representações, crenças e valores de uma coletividade (no caso, a que é constituída por atores do sistema socioeducativo) sobre um determinado assunto (a relação entre ações socioeducativas e responsabilização juvenil).

Para conseguir esse efeito de coletividade falando sobre um tema, realizaram-se as análises dos comentários encontrados, tirando-se de cada contribuição as

- Expressões Chaves: Trechos do discurso que devem ser destacados pelo pesquisador em cada depoimento, por revelar o aspecto central do conteúdo do comentário;
- Ideias Centrais: Descrevem de forma resumida os sentidos encontrados nas Expressões Chaves;
- Ancoragens: Apresentam teorias, ideologias, crenças ou valores sobre a assertiva em análise, geralmente estão inseridas nas Expressões Chaves;

Para a organização dos DSC foi realizada a análise de cada um dos comentários espontâneos escritos, extraindo-se a ideia central de cada depoimento com suas respectivas expressões chaves. Com isso, buscou-se resgatar o essencial do conteúdo discursivo dos

comentários. Em seguida foram sendo feitos os agrupamentos das expressões chaves em referência a cada ideia central encontrada para posterior construção do DSC.

O DSC propriamente dito é o estágio final, a junção, como em um quebra-cabeça, de tantos pedaços de discursos individuais quanto se fizer necessário para demonstrar, no produto final, o pensamento representativo da comunidade interpretativa constituída por todos os participantes que comentaram sobre o tema que está sendo investigado (Lefèvre & Lefèvre, 2003; Sales, Souza & John, 2007). Dessa forma, as ideias centrais, ancoragens e expressões chaves foram utilizadas para compor cada um dos DSCs que serão apresentados neste trabalho. Vale ponderar ainda que a junção das partes dos comentários levou em consideração a coerência do discurso criado e o respeito aos distintos posicionamentos encontrados na pesquisa. A participação da pesquisadora na composição do texto final limita-se à pontuação e aos conectivos, evitando-se tanto quanto possível deixar emergir sua própria voz para ser fiel aos posicionamentos dos investigados.

## CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

O capítulo que aqui se apresenta está dividido em duas partes. A primeira irá versar sobre os resultados quantitativos da pesquisa (dados sociodemográficos e itens *likert*), já a segunda parte irá apresentar os resultados qualitativos construídos por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Para caracterização dos respondentes da pesquisa, utilizaram-se duas amostras: uma representa o perfil geral dos respondentes (n=327) e a outra o perfil dos respondentes que, além de responderem aos itens *likert*, também teceram comentários sobre o conteúdo abordado no questionário (n=141). Sobre os itens *likert*, compararam-se os resultados encontrados de acordo com a utilização, ou não, do espaço para comentários espontâneos.

Já na exposição dos resultados qualitativos, foi apresentada a construção dos DSCs; realizada uma análise total desses discursos sendo explorado o seu caráter dialógico e polifônico e, finalmente, foi feita uma análise cruzada entre os itens *likert* e os DSCs construídos na pesquisa.

### 5.1. Caracterização dos Respondentes

A amostra total (n=327) foi formada por operadores do sistema socioeducativo de diferentes regiões brasileiras e que trabalhavam tanto na parte jurídica (n=26) como na execução de medidas socioeducativas (n=301). Vale ressaltar que a discrepância observada entre o número de respondentes dos dois segmentos considerados não se configura como uma falha na construção dos dados, mas representa a realidade do sistema socioeducativo no qual a maioria dos profissionais atua, ou na ponta do serviço ou na sua gestão, sendo estes em número significativamente superior aos profissionais que fazem parte do meio jurídico.

É interessante ponderar, de qualquer modo, que mesmo tendo ciência dessa realidade, ao propor a pesquisa, acreditou-se que, no processo de bola de neve, seria possível chegar a um número de respondentes do meio jurídico que possibilitasse a comparação entre esses grupos, principalmente no que se referia aos itens *likert*.

Entretanto, em função do número significativamente menor de respondentes oriundos do meio jurídico, em comparação aos do sistema de execução de medidas, não foi pertinente comparar os dois segmentos. Ainda diante dessa limitação, os dados que representam a caracterização deles estão disponíveis na Tabela 1.

A partir dos dados sociodemográficos da amostra total (n=327), percebeu-se que, de modo geral, os respondentes ao questionário possuíam mais de 41 anos de idade; eram academicamente bem qualificados, possuindo especialização ou graduação; e trabalhavam na área socioeducativa há mais de sete anos.

A área de formação mais recorrente entre os respondentes foi Serviço Social, seguida da Psicologia. Esse fato pode ser justificado ao observar que são essas duas profissões com mais vagas existentes na carreira de técnico em assistência social, dentro dos serviços. A função de Educador Social, que deve compor o maior quadro de profissionais dentro do sistema, não exige uma área de formação específica, fato que pode justificar a ampla diversidade de áreas de formação encontrada nos dados sociodemográficos dos participantes.

Observou-se, ainda, que a maioria dos respondentes era da região Sul ou Sudeste do país, o que está de acordo com o levantamento realizado sobre o número de Unidades de Atendimento Socioeducativo no Brasil (BRASIL, 2011). De acordo com esse levantamento, as duas regiões somam mais da metade das Unidades de Internação e Semiliberdade distribuídas no país. No entanto, chama atenção o fato de a região Sul ter tido um maior número de respondentes, visto que, de acordo com esse mesmo levantamento, é na região

Sudeste onde se encontra o maior número de unidades socioeducativas do Brasil e, com isso, possivelmente, o maior número de profissionais.

Tabela 1  
*Caracterização dos respondentes*

	Participantes que comentaram			Participantes que não comentaram		
	Sistema de execução das medidas socioeducativas (n=130)	Sistema de Justiça (n=11)	Total (n=141)	Sistema de execução das medidas socioeducativas (n=171)	Sistema de Justiça (n=15)	Total (n=186)
<b>Idade</b>						
18 - 25 anos	2 (1,5%)	-	2 (1,4%)	2 (1,2%)	-	2 (1,1%)
26 - 30 anos	13 (10,0%)	3 (27,3%)	16 (11,3%)	32 (18,6%)	3 (20,0%)	35 (18,7%)
31 - 35 anos	27 (20,8%)	3 (27,3%)	30 (21,3%)	52 (30,2%)	7 (46,7%)	59 (31,6%)
36 - 40 anos	21 (16,2%)	-	21 (14,9%)	31 (18,0%)	1 (6,7%)	32 (17,1%)
+ de 41 anos	67 (51,5%)	5 (45,5%)	72 (51,1%)	55 (32,0%)	4 (26,7%)	59 (31,6%)
<b>Escolaridade</b>						
Ensino médio	6 (4,6%)	-	6 (4,3%)	4 (4,1%)	-	7 (3,7%)
Superior	42 (32,3%)	3 (27,3%)	45 (31,9%)	52 (30,2%)	2 (13,3%)	54 (28,9%)
Especialização	62 (47,7%)	6 (54,5%)	68 (48,2%)	87 (50,6%)	10 (66,7%)	97 (51,9%)
Mestrado	17 (13,1%)	2 (18,2%)	19 (13,5%)	22 (12,8%)	3 (20,0%)	25 (13,4%)
Doutorado	3 (2,3%)	-	3 (2,1%)	4 (2,3%)	-	4 (2,1%)
<b>Região de atuação</b>						
Centro-oeste	23 (17,7%)	-	23 (16,3%)	32 (18,6%)	-	32 (17,1%)
Nordeste	17 (13,1%)	4 (36,4%)	21 (14,9%)	18 (10,5%)	5 (33,3%)	23 (12,3%)
Norte	3 (2,3%)	2 (18,2%)	5 (3,5%)	1 (0,6%)	3 (20,0%)	4 (2,1%)
Sudeste	41 (31,5%)	4 (36,4%)	45 (31,9%)	52 (30,2%)	7 (46,7%)	59 (31,6%)
Sul	46 (35,4%)	1 (9,1%)	47 (33,3%)	69 (40,1%)	-	69 (36,9%)
<b>Tempo de atuação</b>						
Até 1 ano	6 (4,6%)	1 (9,1%)	7 (5%)	17 (9,9%)	1 (6,7%)	18 (9,6%)
1 - 3 anos	24 (18,5%)	-	24 (17%)	25 (14,5%)	5 (33,3%)	30 (16,0%)
4 - 6 anos	29 (22,3%)	3 (27,3%)	32 (22,7%)	39 (22,7%)	1 (6,7%)	40 (21,4%)
7 - 9 anos	31 (23,8%)	2 (18,2%)	33 (23,4%)	50 (29,1%)	6 (40,0%)	56 (29,9%)
+ 10 anos	40 (30,8%)	5 (45,5%)	45 (31,9%)	41 (23,8%)	2 (13,3%)	43 (23,0%)
<b>Área de formação</b>						
Serviço Social	34 (27,4%)	6 (54,5%)	40 (29,6%)	44 (26,5%)	5 (33,3%)	49 (27,1%)
Direito	7 (5,6%)	1 (9,1%)	8 (5,9%)	16 (9,6%)	7 (46,7%)	23 (12,7%)
Psicologia	31 (25,0%)	2 (18,2%)	33 (24,4%)	40 (24,1%)	3 (20,0%)	43 (23,8%)
Administração, Ciências Contábeis, Economia	9 (7,3%)	1 (9,1%)	10 (7,4%)	7 (4,2%)	-	7 (3,9%)
Pedagogia	16 (12,9%)	-	16 (11,9%)	21 (12,7%)	-	21 (11,6%)
Licenciaturas	15 (12,1%)	-	15 (11,1%)	12 (7,2%)	-	12 (6,6%)
Outras Ciências Humanas	8 (6,5%)	1 (9,1%)	9 (6,7%)	10 (6,0%)	-	10 (5,5%)
Área da Saúde	3 (2,4%)	-	3 (2,2%)	8 (4,8%)	-	8 (4,4%)
Outras áreas	1 (0,8%)	-	1 (0,7%)	5 (3,0%)	-	5 (2,8%)
Não respondeu	-	-	-	3 (1,8%)	-	3 (1,7%)

Para efeito de facilitar a visualização, a Tabela 1 separa em colunas distintas os participantes que comentaram dos que não comentaram pelo menos um dos itens da *escala likert*. No entanto, o comparativo realizado entre os participantes que comentaram (n=141) e que não comentaram (n=186) apontou diferenças significativas apenas em relação à idade dos respondentes: os participantes mais velhos tinham mais propensão a realizar comentários. Abstraído esse fato, não foi possível notar alguma particularidade relevante que permitisse distinguir os dois subgrupos. Em outras palavras, os comentadores, assim como os demais participantes da pesquisa, no geral, tinham mais de 41 anos, possuíam especialização ou graduação, residiam nas regiões Sul e Sudeste, atuavam há mais de sete anos no Sistema Socioeducativo e tinham como área de formação Serviço Social ou Psicologia.

Já dispondo da informação de que os participantes da pesquisa, em geral, tinham boa qualificação acadêmica, procurou-se observar se existiam diferenças no grau de qualificação, de acordo com a região de atuação profissional. Para isso, realizou-se a caracterização estratificada da amostra. A Tabela 2 apresenta as proporções dos níveis de instrução formal para cada uma das regiões brasileiras.

Tabela 2  
*Nível de escolaridade em função da região de atuação do profissional*

	Centro-oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Ensino médio	3,6%	4,5%	-	5,8%	2,6%
Ensino Superior	29,1%	15,9%	44,4%	35,0%	31,0%
Especialização	50,9%	75,0%	55,6%	43,7%	45,7%
Mestrado	14,5%	4,5%	-	12,6%	18,1%
Doutorado	1,8%	-	-	2,9%	2,6%

Considerando-se as informações disponíveis na Tabela 2, em todas as regiões, uma minoria de trabalhadores possui apenas o Ensino Médio, sendo o grau de especialista o mais

citado, em particular na região Nordeste. A região Nordeste também aparece como tendo baixa proporção de mestres e doutores se comparada às demais regiões do país, o que reflete a realidade dessa região no que se refere ao baixo número de cursos de pós-graduação *strictu sensu*, que só não é menor que os da região Norte. No que se refere à região Norte, é importante destacar que ela está pouco representada na amostra do estudo (9 sujeitos), de forma que as porcentagens apresentadas podem não representar com fidedignidade a realidade socioeducativa daquela região.

## 5.2 Resultados dos itens da *Escala Likert*

Na avaliação dos itens da *escala likert*, optou-se, da mesma forma, por comparar as respostas dos participantes que teceram comentários (n=141) com aqueles que não comentaram (n=186) para averiguar se houve diferença entre os resultados dos itens *likert*, de acordo com a predisposição ao comentário. Para fazer essa comparação, recorreu-se ao teste não paramétrico *Wilcoxon* para uma amostra. De acordo com o resultado obtido por meio desse teste, as respostas aos itens *likert* não sofreram alterações significativas na comparação entre comentadores e não comentadores. Por isso, será utilizada a amostra total (n=327), sem distinção, na apresentação dos gráficos a seguir.

Conforme indicou-se no capítulo metodológico e Anexo 1, o instrumento está organizado em cinco eixos temáticos, a saber: (a) Adolescência e desenvolvimento humano; (b) Segurança pública e justiça (c) Responsabilização e socioeducação; (d) O trabalho socioeducativo; (e) Práticas utilizadas no processo de responsabilização. As assertivas abordadas nos cinco eixos do questionário, bem como os níveis de concordância e discordância demonstrados pelos participantes, estão representadas nas Figuras 1, 2, 3, 4 e

5, respectivamente. Desse modo, as medianas dos itens da escala *likert* serão apresentadas seguindo a divisão dos eixos do questionário.

#### Eixo I – Desenvolvimento Humano e Adolescência.

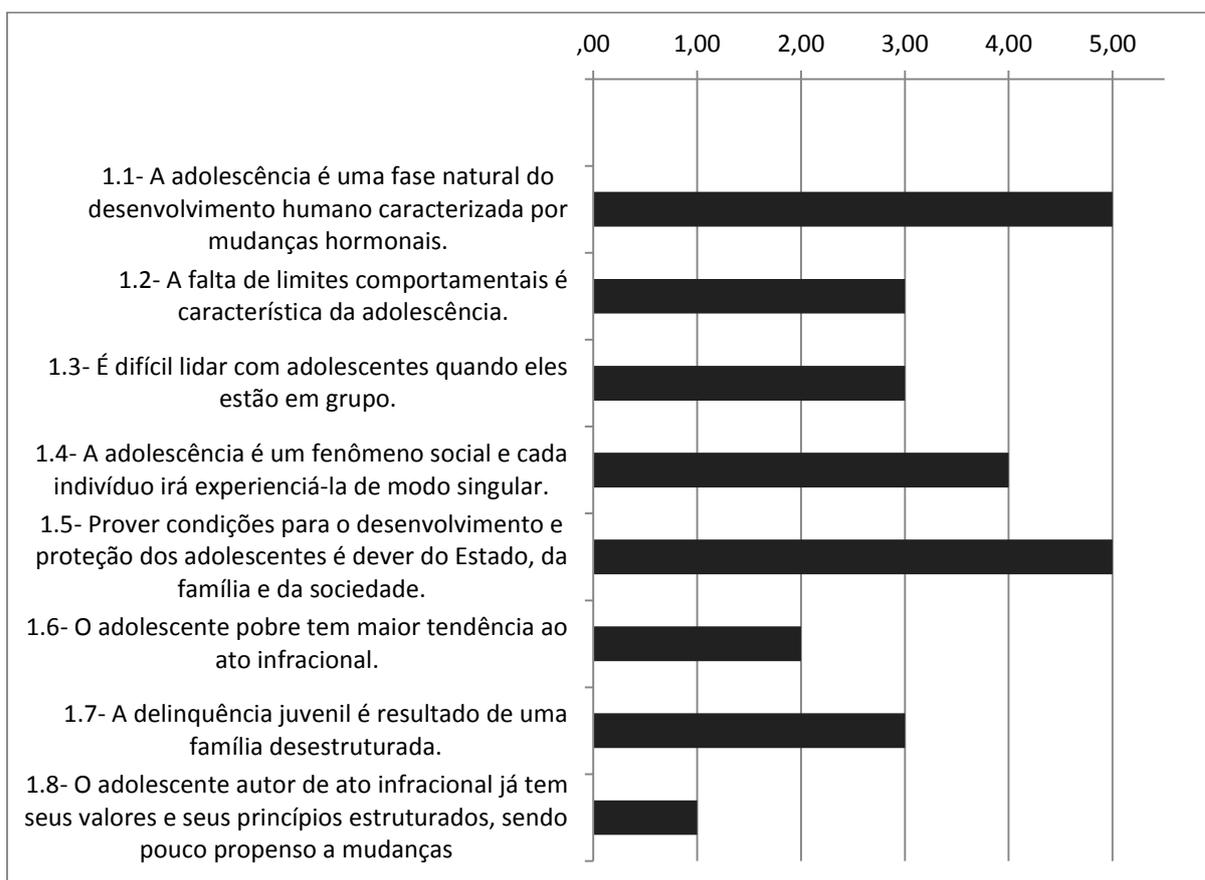


Figura 1. Gráfico das medianas das respostas dos participantes ao Eixo 1.

Na Figura 1, estão mostradas as medianas para os itens que compõem a primeira dimensão temática explorada no questionário. Enquanto os itens 1.1 e 1.5 tiveram forte concordância dos participantes às assertivas, o item 1.4 obteve concordância parcial e os itens 1.6 e 1.8 obtiveram discordância parcial e forte, respectivamente. Os itens 1.2 e 1.3 apresentaram mediana dentro do valor neutro da escala, 3.

Dessa forma, a figura permite identificar que, por mais que os participantes tendam a conceber a adolescência como uma fase natural (biológica) do desenvolvimento humano, parecem aceitar a influência dos aspectos sociais para definir a singularidade de cada

adolescente. Percebeu-se, da mesma forma, que concepções sobre os adolescentes relacionadas a representações sociais antes amplamente disseminadas não estão mais tendo tanta adesão entre os respondentes. São exemplos as assertivas relacionadas ao item 1.2 sobre a falta de limites comportamentais e ao item 1.3 sobre a dificuldade de se lidar com eles quando estão em grupos. Aspectos da visão de adolescência defendida por autores como Stanley Hall (1844-1924) parecem não mais predominar entre os profissionais, evidenciando mudanças em curso.

A respeito da concepção de família desestruturada, abordada no item 1.7 e que também obteve índice neutro entre os participantes, pode-se seguir dois caminhos na interpretação das respostas a esse item. O primeiro diz respeito aos novos modelos de configuração familiar que estão sendo aceitos, ou seja, já não se pensa em família apenas como um núcleo tradicional (Saraceno, 1997). Por outro lado, esse item também pode estar indicando a diminuição da tendência à culpabilização da família em casos de atos infracionais cometidos por um de seus membros.

Outro ponto que chamou atenção nas medianas encontradas para o primeiro eixo do questionário diz respeito ao item 1.5, em que se nota grande aceitabilidade da responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade para a promoção de condições de desenvolvimento dos adolescentes. Esse resultado sugere a internalização do conceito de corresponsabilidade entre os operadores do sistema. Vale lembrar que a aceitação de tal corresponsabilidade não se configura como uma constante histórica. Revendo a trajetória da competência de educar, encontra-se uma oposição entre os dois agentes: ou Estado ou família. A partilha de responsabilidade é, pois, algo que está em construção, encontrando-se indicadores positivos nos dados da pesquisa.

Também chamou atenção a baixa concordância dos participantes com o item 1.8, o que pode sugerir que os participantes acreditam na possibilidade de mudança na trajetória

de vida dos adolescentes, mesmo quando estes estão envolvidos com atos infracionais. Com isso, pode-se inferir que os operadores do sistema acreditam no atendimento socioeducativo, ou seja, que ele possibilita favorecer novas trajetórias de vida para os adolescentes.

#### Eixo II – Segurança Pública e Justiça.

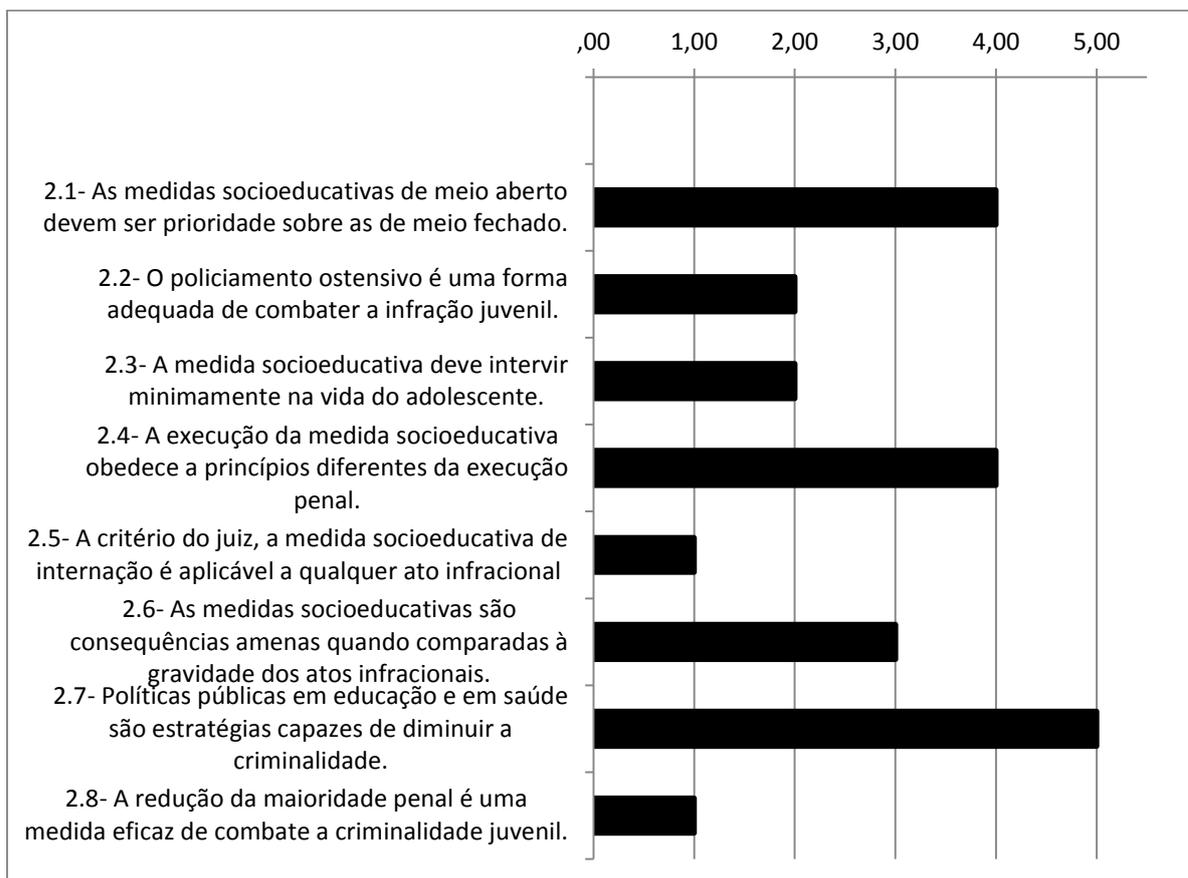


Figura 2. Gráfico das medianas das respostas dos participantes ao Eixo 2.

A Figura 2 apresenta as medianas para a segunda dimensão do questionário e, de acordo com ela, apenas a assertiva do item 2.7 apresentou forte concordância, enquanto os itens 2.1 e 2.4 apresentaram concordância parcial e os itens 2.5 e 2.8 forte discordância. Os itens 2.2 e 2.3 apresentaram discordância parcial, e o item 2.6 neutralidade geral à assertiva.

Dessa forma, por meio das assertivas associadas ao eixo, foi possível perceber o conhecimento dos profissionais sobre os aspectos referentes às leis e normas que regem a socioeducação e a aparente adesão deles aos valores e princípios que as fundamentam. Esse fato pode ser observado, por exemplo, pelos respondentes terem concordado com a prioridade das medidas de meio aberto sobre as de meio fechado (item 2.1).

A concordância em priorizar as medidas de meio aberto também pode ser reafirmada quando os respondentes se posicionaram defendendo que a redução da maioria penal não é medida eficaz para o combate à criminalidade (item 2.8). Em outras palavras, pode-se ver que os participantes não reconhecem nas medidas de internação, sejam elas penais ou socioeducativas, uma alternativa eficaz na atenção ao adolescente autor de ato infracional

Outro ponto que ressalta essa visível rejeição à privação de liberdade e à intervenção policial como via de combate à infração juvenil pode ser observada quando os respondentes têm grande adesão à assertiva que defende a necessidade de políticas públicas em áreas como educação e saúde (item 2.7), mas parcialmente rejeitam o item que defende o policiamento ostensivo (item 2.2) como forma de combate à infração juvenil.

Por meio do item 2.5 pode-se observar que os profissionais reconheceram os limites das decisões judiciais, percebendo que o juiz, assim como qualquer outro profissional da área socioeducativa, tem que seguir os princípios e normas determinados no ECA e no SINASE.

Nesse sentido, por mais que as assertivas façam referência a temas polêmicos sobre as normas que regem o sistema socioeducativo, os profissionais mostraram conhecimento sobre as determinações do trabalho socioeducativo, rejeitando princípios típicos dos antigos Códigos de Menores (1927 e 1979), os quais reconheciam, por exemplo, a discricionariedade dos juízes como ações legítimas. Essa percepção vai de encontro à literatura da área a qual, comumente, afirma as semelhanças que seguem existindo entre os antigos Códigos de Menores e as práticas observadas no sistema socioeducativo.

Em contrapartida, ao serem questionados sobre se as medidas socioeducativas eram consequências amenas quando comparadas à gravidade do ato infracional, os profissionais tiveram mediana neutra nesse item. Esse fato pode indicar dúvidas a respeito do conteúdo do tema abordado e, por não terem certeza do que responder, preferiram indicar posições

neutras. Ou, por outro lado, pode demonstrar que os participantes veem as possibilidades de medidas socioeducativas como sendo consequências satisfatórias dentro da proposta do sistema socioeducativo e, por isso, não seriam nem amenas nem severas em demasia.

Pelo observado nesse eixo, os profissionais estão de acordo com os princípios que regem o sistema socioeducativo. Os resultados observados demonstraram que os respondentes confiam na justiça juvenil e no próprio sistema socioeducativo, ou que, pelo menos, não estão de acordo com as propostas que visam aproximar as regras de execução de medidas socioeducativas das que regem a execução penal.

### Eixo III – Responsabilização e Socioeducação.

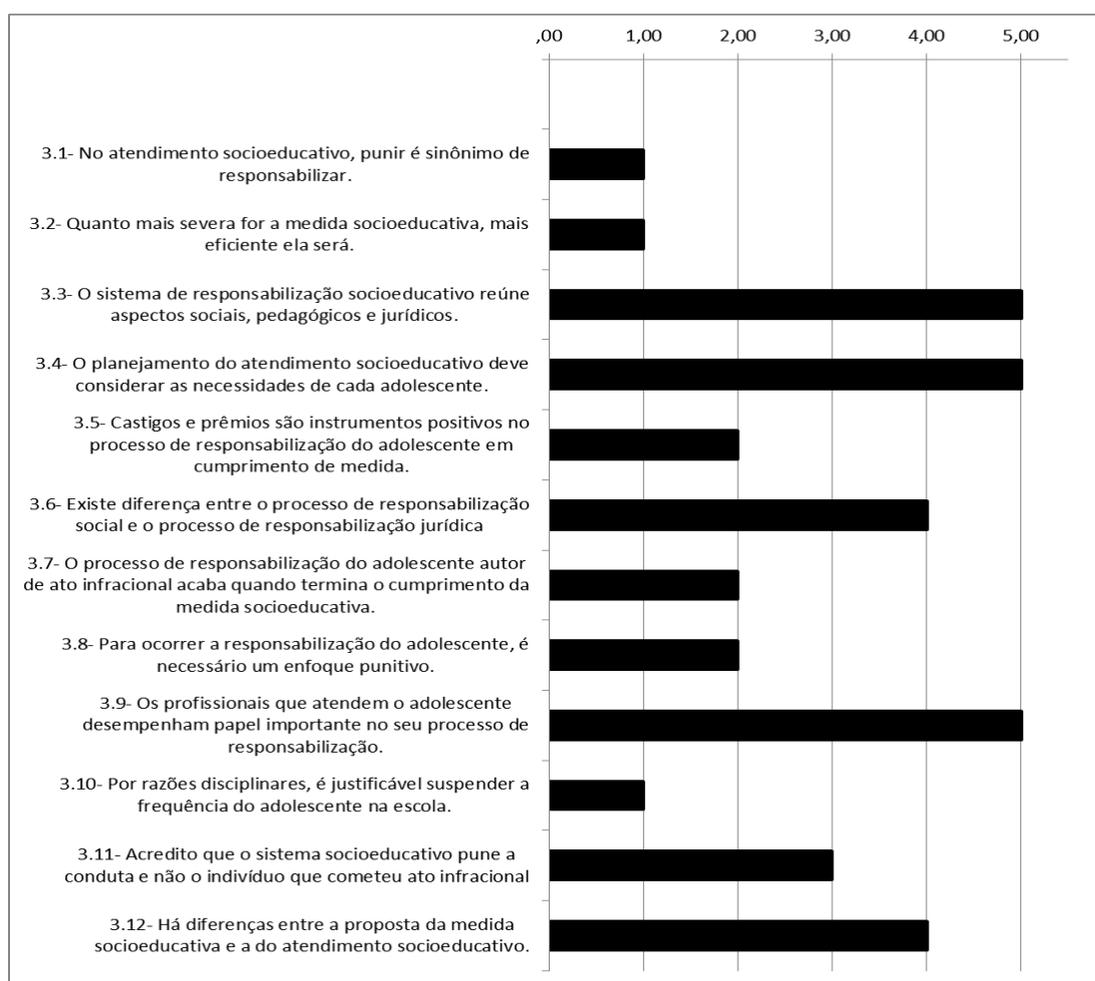


Figura 3. Gráfico das medianas das respostas dos participantes.

A terceira dimensão do questionário demonstra que os participantes tiveram forte discordância quanto aos itens 3.1, 3.2 e 3.10, e discordância parcial aos itens 3.5, 3.7 e 3.8. Os itens 3.3, 3.4 e 3.9, ao contrário, demonstraram ter grande aceitação dos participantes, enquanto o 3.6 e o 3.12 obtiveram concordância parcial.

O eixo III do questionário tinha o intuito de verificar como os respondentes se posicionavam sobre o trinômio: responsabilização–culpabilização–punição. De acordo com as medianas observadas para as respostas ao eixo, os participantes desvincularam o processo de responsabilização do adolescente de aspectos potencialmente culpabilizantes e punitivos. Dessa forma, todos os itens que, de alguma forma, relacionavam a responsabilização a aspectos punitivos ou culpabilizantes foram rejeitados pelos participantes.

Além disso, foi possível constatar que os profissionais reconhecem a diferença entre responsabilização jurídica e social e que acreditam que o processo de responsabilização deve ir além dos aspectos meramente jurídicos, conseguindo atingir aspectos sociais e pedagógicos (item 3.3 e item 3.6). Com isso, eles desvincularam o processo de responsabilização da mera determinação de uma medida a ser cumprida e reconheceram que o processo de responsabilização pode ir além do tempo e dos ambientes institucionais onde a medida é posta em prática (item 3.7).

É interessante ressaltar que, ao responderem ao item que abordava a existência de diferenças entre aplicar uma medida socioeducativa e promover o atendimento socioeducativo, propriamente dito (3.12), os participantes se posicionaram de modo a reafirmar tal diferença. Esse fato pode sugerir que os participantes estão começando a ver o serviço de atenção ao adolescente como algo que vai além de apenas uma medida socioeducativa a ser cumprida.

Outro ponto que merece destaque entre os itens observados no eixo em análise diz respeito à alta concordância no que se refere à necessidade de um atendimento

individualizado para cada adolescente. Esse resultado pode indicar que os profissionais estão de acordo com a proposta do Plano Individual de Atendimento (PIA) e, mais uma vez, afirmam o caráter particular com que cada adolescente irá viver a sua adolescência.

O papel dos profissionais no processo de responsabilização dos adolescentes também se constituiu como um dos itens com maior índice de concordância pelos participantes. Esse evento pode servir de indicativo de que os profissionais reconhecem a sua importância para que o processo de responsabilização dos adolescentes seja eficaz.

#### Eixo IV – O Trabalho Socioeducativo.

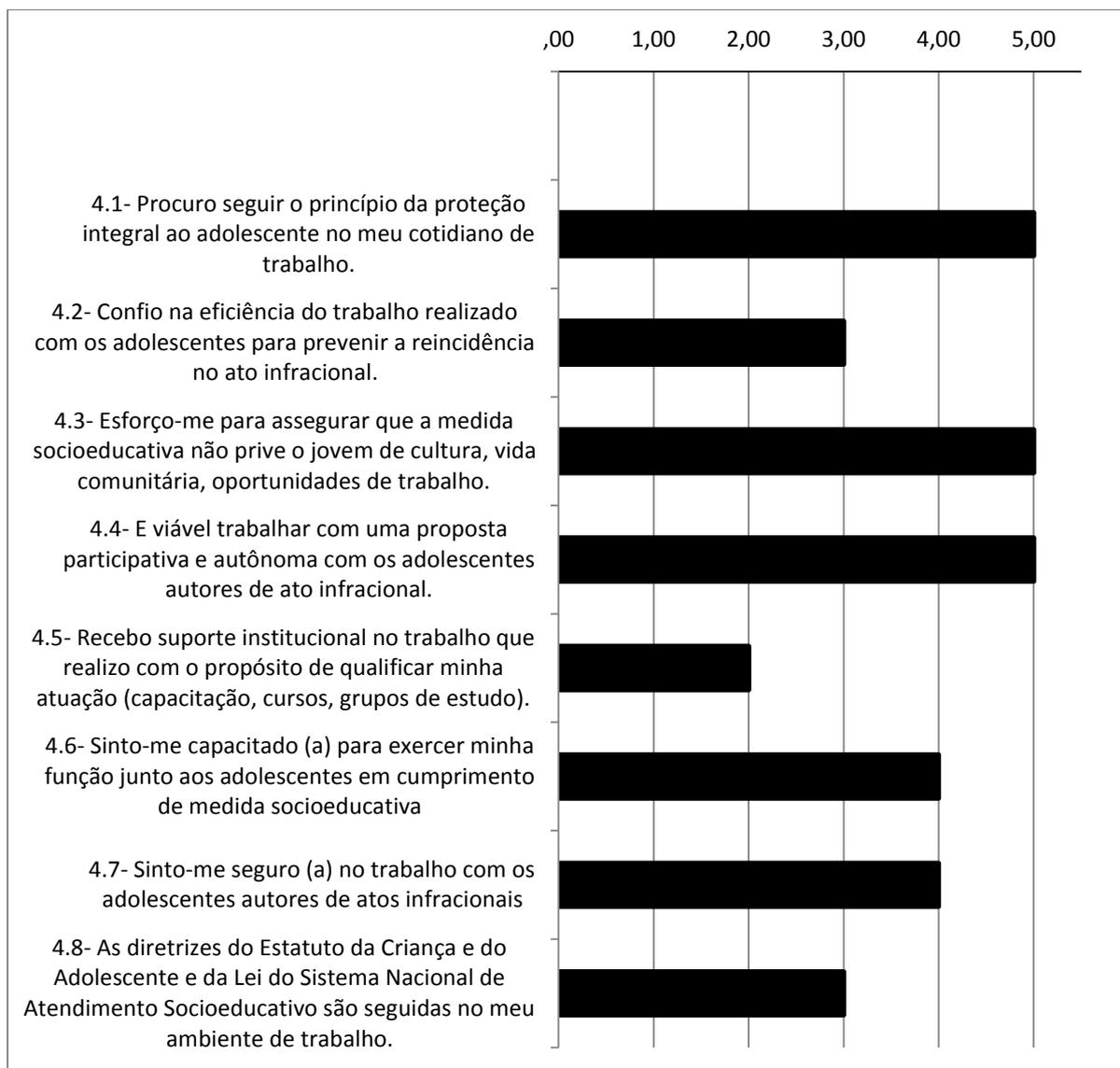


Figura 4. Gráfico das medianas das respostas dos participantes.

Em relação à quarta dimensão do questionário, representada na Figura 4, encontra-se expressiva concordância aos itens 4.1, 4.3 e 4.5, e concordância parcial aos itens 4.6 e 4.7. O item 4.5 apresentou discordância parcial, e os demais itens apresentaram medianas dentro do valor neutro da escala (3).

De acordo com as respostas aos itens observados, os profissionais se sentem seguros no cotidiano do trabalho (item 4.7), acreditam ser bem capacitados para a função que exercem (item 4.6) e procuram seguir o princípio da proteção integral (item 4.1), fato que deveria indicar que o serviço por eles praticados é de qualidade e eficiente. No entanto, no item 4.8, que abordava especificamente se eles acreditam na eficiência do trabalho desenvolvido, os profissionais demonstraram índice neutro de concordância. Esse fato pode sugerir que, apesar de os profissionais confiarem nos trabalhos desenvolvidos por eles, eles reconhecem que fazem parte apenas de um dos vetores que concorrem para o sucesso do atendimento socioeducativo, necessitando, para esse efetivo sucesso, do apoio de outros vetores como, por exemplo, outros profissionais do sistema, a gestão dos serviços e até mesmo das normas que regem o sistema socioeducativo como um todo.

Outro ponto que serve para reafirmar a percepção anteriormente sugerida de que os profissionais confiam no trabalho desenvolvido por eles, mas acreditam que os outros vetores estão falhando na execução do atendimento, está no fato de eles não terem concordado com a assertiva que perguntava se as determinações do ECA e do SINASE eram seguidas no seu ambiente de trabalho (item 4.8). O fato de os profissionais não terem concordado com essa assertiva pode indicar que o sistema, ao ver dos respondentes, ainda não segue todas as diretrizes determinadas nesses dois documentos.

Vale ressaltar ainda que os profissionais não concordaram com a assertiva que dizia que eles recebiam suporte institucional, o que sugere que eles possam procurar se capacitar

por conta própria ou acreditam que não necessitam de capacitação para exercer a sua função, já que se referiram como capacitados para o trabalho (item 4.6).

#### Eixo V – Práticas Utilizadas no Processo de Responsabilização.

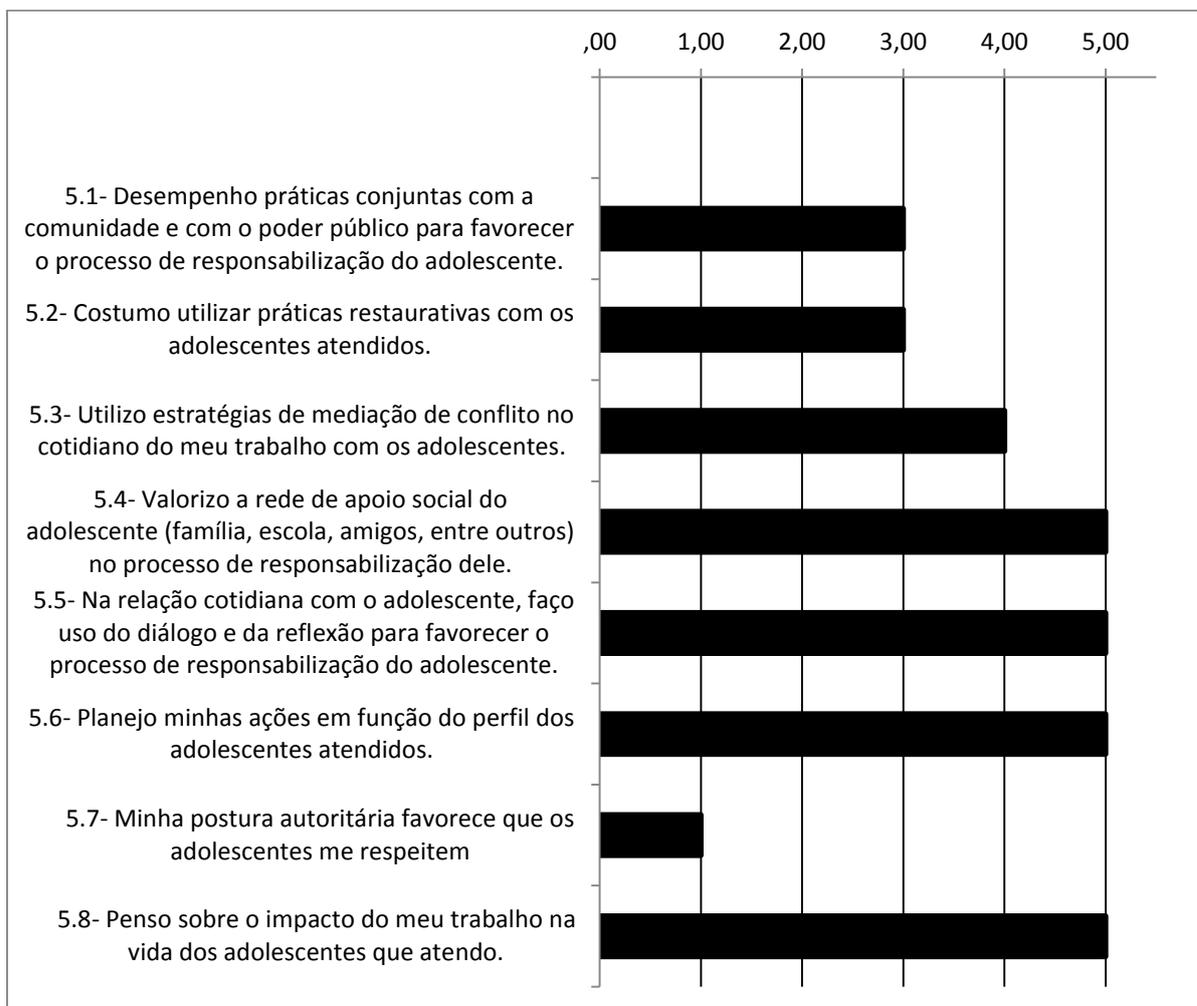


Figura 5. Gráfico das medianas das respostas dos participantes.

A Figura 5, demonstra as medianas para a quinta e última dimensão do questionário. Com exceção do item 5.7 (forte discordância) e dos itens 5.1 e 5.2 (neutro), todos os itens apresentaram concordância parcial (5.3) ou forte (5.4, 5.5, 5.6, 5.8).

O eixo V do questionário tratava sobre as práticas utilizadas no cotidiano do trabalho socioeducativo que favorecem o processo de responsabilização dos adolescentes. Por meio das respostas aos itens *likert*, percebeu-se que os profissionais não recorrem a práticas

inovadoras no cotidiano do trabalho. Esse fato pode ser observado em função dos respondentes não terem o hábito de realizar práticas em conjunto com a comunidade, fato que de antemão já deixa o processo de responsabilização dos jovens fragilizado. Como foi abordado na parte teórica deste estudo, o aspecto social é de fundamental importância para que os adolescentes consigam construir um processo de responsabilização eficiente. Dessa forma, apesar de os respondentes terem afirmado valorizar a rede de apoio dos adolescentes (item 5.4), eles não fazem uso dela para inovar as práticas utilizadas no processo de responsabilização. Percebe-se, com isso, que os profissionais sabem mais sobre como deveriam ser suas práticas do que efetivamente as desenvolvem em ações dentro do sistema socioeducativo.

Outro aspecto que chama atenção nesse eixo refere-se ao visível desconhecimento dos profissionais sobre as práticas restaurativas. Essas práticas têm sido cada vez mais mencionadas nos documentos que abordam as diretrizes dos trabalhos socioeducativos, mas parecem não ter conseguido penetrar nas ações cotidianas do sistema. O desconhecimento sobre essa estratégia de trabalho com os adolescentes ficou claro em função da diferença observada entre os itens 5.2 e 5.3, quando na verdade técnicas de mediação de conflito fazem parte das práticas restaurativas.

Nesse eixo, em especial, pode ser observado que os participantes já sabem o que se espera deles dentro do sistema socioeducativo. Não se sabe se por uma questão de aceitabilidade social, não apresentando respostas que eles sabem ser contrárias ao que se espera deles, ou se por, de fato, eles desenvolverem um trabalho mais preocupado com o desenvolvimento dos adolescentes do que aponta a literatura da área. Independentemente dessa resposta, o fato de itens como o 5.4; 5.5; 5.6 e 5.8 terem atingido níveis máximos de adesão dos respondentes, possibilita imaginar que tais profissionais estão cada vez mais próximos de realizarem um trabalho, na prática, compatível com o que se espera deles.

### 5.3 Os Comentários Espontâneos

O número de comentários total no questionário foi 371, sabendo-se que 141 dos respondentes realizaram esses comentários, obtém-se uma média de 2,63 comentários por participante. Esses comentários estavam distribuídos entre os cinco eixos de assertiva, já que ao final de cada eixo havia um espaço destinado ao registro deles. Percebeu-se, ainda, que os comentários não necessariamente abordavam temas do eixo no qual ele foi proferido, fato observado principalmente nos primeiros eixos de assertivas nos quais os participantes anteciparam vários dos temas que seriam abordados nos eixos posteriores.

Por meio dos comentários espontâneos, pôde ser demonstrado o interesse dos respondentes em colaborar com a pesquisadora. Com isso, eles podem ser considerados uma fonte de informação valiosa e diversificada sobre os assuntos que estavam em pauta no questionário.

#### 5.3.1. Construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) a partir dos comentários espontâneos

A construção dos DSCs aconteceu de modo a considerar os objetivos deste trabalho e, como já foi esclarecido na metodologia, por meio do agrupamento dos trechos dos comentários espontâneos dos participantes. Por isso, eles podem evidenciar as várias vozes que compõem as representações sociais e as ideologias que perpassam o sistema socioeducativo brasileiro, viabilizando a ocorrência de um discurso dialético, que é próprio de uma representação sobre determinado tema.

Por meio dos trechos de comentários foram construídos sete DSCs, os quais estão nucleados em torno das seguintes Ideias Centrais: (a) A adolescência é um fenômeno

multideterminado; (b) Independentemente da classe social temos adolescente cometendo atos infracionais; (c) Há diferença entre a prática e a teoria no sistema socioeducativo; (d) O sentimento de impunidade juvenil; (e) O processo de responsabilização não punitivo; (f) A punição como meio de responsabilização; e (g) Dificuldades para o processo de responsabilização socioeducativa.

As expressões chaves e ancoragens retiradas dos comentários espontâneos dos participantes, que serviram de matéria-prima para a construção dos sete DSCs, serão apresentadas no Anexo 2 deste trabalho. A não apresentação dos trechos dos comentários no corpo do trabalho foi proposital e teve a finalidade de favorecer a visão dos DSCs criados como se eles fossem apenas de um único sujeito discursivo. Dessa forma, os DSCs aparecem como uma representação da polifonia que perpassa os posicionamentos de cada um dos respondentes. Vale ressaltar, por isso, que o que se visa por meio dessa técnica não é apreender o consenso das opiniões dos participantes sobre os temas tratados, mas perceber, por meio da polifonia de discursos, as representações que perpassam os ambientes socioeducativos de onde provêm os profissionais que participaram da pesquisa.

É importante esclarecer, ainda, que para favorecer a análise dialógica entre os diferentes discursos construídos, será priorizada a discussão dos DSCs ao final da apresentação de todos eles. Nessa perspectiva, foram construídos os discursos que se seguem:

#### Discurso do Sujeito Coletivo I.

##### A adolescência é um fenômeno multideterminado

*A puberdade é uma fase natural marcada pela atuação de hormônios. Ela delimita o começo da adolescência e se constitui como uma etapa intermediária no desenvolvimento humano, entre a infância e a adolescência. Contudo, apesar de haver características hormonais no*

*período da adolescência, ela não é apenas isso. A adolescência é uma fase peculiar do desenvolvimento, um fenômeno natural e social que envolve questões de ordem biopsicossocial. Por isso, é um fenômeno multideterminado, que para ser compreendido necessita de uma leitura sistêmica, na qual aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, psicológicos e biológicos (puberdade e maturidade neurológica) devem ser considerados. O adolescente está em contínua mudança e, em decorrência disso, a adolescência é uma época conturbada, com características de rebeldia, marcada por questionamentos e autoafirmação na qual o adolescente está descobrindo o que vem a ser o mundo. A adolescência é uma construção histórica e como tal sofre alterações ao longo do tempo.*

Para construir o DSC I, foram utilizados trechos de vinte comentários espontâneos dos participantes. Primeiramente separou-se todos os comentários espontâneos que diziam respeito ao tema da adolescência. Após essa separação, destacou-se os trechos dos comentários que detinham a expressão chave ou a ancoragem das opiniões dos respondentes. Após analisar cada um dos trechos, encontrou-se como ideia central dos comentários a questão da multideterminação da adolescência, sendo essa característica das representações de adolescência compartilhada pelos respondentes.

#### Discurso do Sujeito Coletivo II.

Independentemente da classe social, temos adolescente cometendo atos infracionais  
*É visível que o adolescente pobre tem maior inserção em unidades de execução, no entanto, ele não é mais propenso ao ato infracional. Na realidade, ele sofre ausência do Estado na oferta de bens e serviços que garantam a sobrevivência digna e o acesso à cidadania. Ou seja, está mais vulnerável aos fatores de risco da inserção no contexto infracional. A classe*

*social, com isso, não implica na propensão ao ato infracional, pois atendemos casos de várias classes, porém adolescentes infratores de classes mais abastadas, desde que a infração a eles atribuída não seja caso de comoção social, respondem o ato em liberdade. Atualmente tenho visto casos de adolescentes com delitos “sérios” em que seus pais são casados e que têm uma boa renda familiar, que estão na escolaridade correta... O perfil do adolescente infrator muda a todo momento, o que acontece é que a grande parte da mídia só mostra o adolescente autor de ato infracional quando ele é pobre, pois os das classes médias e altas têm advogado para defendê-los, causando assim uma impressão na sociedade que só pobre rouba, mata, consome drogas etc. por isso são criminalizados e estereotipados.*

Para construir o segundo DSC utilizou-se como base treze trechos de comentários espontâneos. Em especial, esses comentários faziam referência ao item do questionário que relacionava infração juvenil com pobreza. É interessante observar que, individualmente, esse foi o item da escala *likert* que mais mobilizou comentários específicos dos respondentes. Fato que pode indicar a preocupação dos respondentes com a questão do estereótipo do adolescente autor de ato infracional e uma tentativa de desconstruir o processo de criminalização pelo qual passa os jovens das camadas mais pobres da população.

### Discurso do Sujeito Coletivo III.

#### Há diferença entre a prática e a teoria no sistema socioeducativo

*A proposta da medida socioeducativa é válida, é show de bola, mas tudo no papel é muito bonito. O atendimento socioeducativo deve acompanhar a proposta da medida socioeducativa. O SINASE instituiu parâmetros a serem cumpridos. O atendimento deve ser alinhado ao pensamento em vigor, para que não haja erro de interpretações, resultando num atendimento inadequado e/ou obsoleto. Por isso, acredito que a proposta deve ser*

*repensada constantemente. No entanto, há diferenças entre o ideal (teoria) e o real (prática). O atendimento socioeducativo não atende à proposta apresentada. A proposta não é cumprida, a realidade é outra. As instituições não conseguem fazer valer o que está no ECA. Não conseguem ir contra os valores sociais e morais da sociedade que não quer justiça e sim vingança, por isso acabamos fazendo que sejam cumpridos, em parte, os direitos do ECA. Estamos longe do ideal. A realidade das medidas socioeducativas no Brasil estão muito aquém do que os profissionais engajados planejam. O atendimento deveria ser mais eficiente...E, nesse processo, o que se vê é que os centros de Internação continuam superlotados, há falta de pessoal e de capacitação. A medida socioeducativa é um local de exclusão, confinamento e de penalização intensa e desrespeitosa. Muitos adolescentes foram mortos cumprindo as medidas socioeducativas em meio fechado. Nossos centros não respeitam as diferentes compleições físicas, os diferentes atos infracionais, e colocam os adolescentes todos em convívio. Há muito a ser feito ainda – não só por questões relacionadas aos técnicos, mas principalmente condições de trabalho. Não são disponibilizadas as condições para a execução da proposta socioeducativa, nem a possibilidade de complementação dessa proposta com demandas específicas de cada adolescente.*

O tema das diferenças observadas entre o ideal e o real dentro do sistema socioeducativo não é abordado somente nos meios de comunicação e na literatura da área. O DSC apresentado foi construído por meio de trechos de dezoito comentários espontâneos e demonstra as opiniões sobre o tema tratado na visão de quem está dentro do sistema socioeducativo. Dessa forma, é possível perceber que apesar dos respondentes concordarem com os princípios e normas que regem o sistema, eles ainda não conseguem ver, na prática, todas as proposições dos documentos normativos refletidas no cotidiano de trabalho. Esse

fato pode justificar a visão da proposta do atendimento socioeducativo como diferente da realidade institucional na visão dos respondentes.

Discurso do Sujeito Coletivo IV.

#### A impunidade juvenil

*O que pode ser visto é que o atendimento socioeducativo se torna um paliativo e não um trabalho voltado para a efetiva resolução da questão. Os jovens têm cometido delitos cada vez mais graves e cruéis. A chamada medida socioeducativa não tem sido efetiva tanto na prevenção de atos infracionais quanto na recuperação dos adolescentes que muitas vezes não se sentem punidos. Acham a medida fácil de ser cumprida, deixando o sentimento de impunidade em si e na sociedade. A falta de leis com maiores poderes de punição torna as medidas, em geral, bem mais leves que as necessárias, isso quando os jovens não são apreendidos e liberados direto da delegacia sem a aplicação de qualquer medida. Esse tipo de resposta aos atos infracionais incentiva os jovens a desafiar o “certo” esperando a inoperância do Estado no quesito Responsabilização. Eles acabam rindo da impunidade e zombando dos honestos e, com isso, vão se envolvendo com atos cada vez mais graves. É engraçado que eles mesmos já usam a palavra impunidade quando se referem a isso.*

O quarto DSC criado teve como ideia central o tema da impunidade juvenil. Sobre essa questão, encontraram-se doze comentários, dos quais foram retiradas as ancoragens e as expressões chaves, e que foram agrupados na construção do discurso aqui apresentado. É interessante ver por meio desse discurso a complementaridade das opiniões proferidas nos doze trechos retratados. Ou seja, os respondentes por meio desse discurso demonstram posicionamentos que falam sobre diferentes perspectivas da impunidade, sendo focada a impunidade, segundo eles, na visão dos adolescentes; da sociedade; das leis e do Estado.

Discurso do Sujeito Coletivo V.

O processo de responsabilização não punitivo

*Punição sempre significou uma retribuição do mal causado, daí a utilização de práticas violentas como forma de “emendar o sujeito”. No entanto, há um substancial antagonismo entre reclusão, coação e medo e as possibilidades de realização do processo de formação de uma personalidade livre e responsável nos jovens. Acredito que a responsabilização envolve práticas de atendimento de cunho pedagógico. Por isso, requer profissionais qualificados e aptos para atuar dentro de um contexto de garantia de direitos e responsabilização cidadã, afinal, punição não gera aprendizado. Punição só funciona perante o agente punidor. Não podemos punir para depois educá-lo, precisamos ser educadores, buscando cada dia dentro do universo do adolescente uma nova forma de acessá-lo sem ferir sua dignidade. Dessa forma, as medidas socioeducativas possuem uma proposta político-pedagógica específica e clara constituída sob uma matriz filosófico-legal que consubstancia o que sejam ações socioeducativas por excelência.*

Para construir o DSC destacado, utilizou-se também doze trechos de comentários, nos quais estão contidas as expressões-chaves e as ancoragens dos posicionamentos dos participantes. Em contraponto à defesa da punição e à denúncia da impunidade, construiu-se o quinto DSC, cuja posição ideológica reitera a responsabilização não punitiva e a promoção da cidadania. Por meio desse discurso é possível ver, mais uma vez, um posicionamento ideológico compatível com a proposta da política socioeducativa.

Discurso do Sujeito Coletivo VI.

A punição como meio de responsabilização socioeducativa

*Defendo um enfoque punitivo para o processo socioeducativo. É preciso mudar o sistema de responsabilização, dando caráter retributivo para a medida socioeducativa. Também determinar prazo de internação e não deixar à mercê de reavaliações de período de internação. Afinal, quando cometemos uma infração de trânsito, somos punidos como regra. Atos contra a vida devem seguir o mesmo caminho. Não concordo nunca com um adolescente de 17 anos que mata em tocaia alguém por causa de discussão em bar, fica apreendido 44 dias e sai pela porta da frente liberado pela juíza. A linguagem do jovem autor de ato infracional é violenta e muitas vezes a sua compreensão limita-se a soluções punitivas. Dessa forma, o adolescente começa a ser punido aos 12 anos de idade e deve encarar a medida como uma punição para que se tenha o caráter da prevenção aos atos infracionais e sirva para conscientização do jovem. A punição no cumprimento da medida é uma necessidade até se ter uma certa conscientização por parte do adolescente do seu papel social e da sua responsabilidade com o ato feito. Caso a medida seja encarada de outra forma, traz a sensação de impunidade, como a que acontece quando os adolescentes recebem medidas de meio aberto e as encaram como remissão, perdão, absolvição e acabam também não sendo responsabilizados.*

Em conformidade com o discurso que apreendia a proposta socioeducativa como favorecedora do sentimento de impunidade tanto nos adolescentes quanto na sociedade, o sexto DSC defende a punição como uma estratégia eficaz tanto para diminuir o sentimento de impunidade como para responsabilizar o adolescente quando ele comete um ato infracional. É interessante observar que, por meio desse discurso, fica clara a relação que continua a ser estabelecida entre responsabilização e o caráter aflitivo, no qual não há responsabilização sem uma punição severa ao ato cometido. Para construir o sexto DSC

foram utilizados doze trechos de comentários realizados pelos participantes sobre o tema em questão.

#### Discurso do Sujeito Coletivo VII.

##### Dificuldades para o processo de responsabilização socioeducativa

*Enfrentamos um cotidiano onde profissionais buscam nas medidas socioeducativas um meio de participar da vingança social instalada no imaginário dos que aceitaram as teses de desresponsabilização dos adolescentes. Não querem, com isso, a socialização, mas a punição. Além disso, presenciamos o desconhecimento e/ou ineficácia da aplicabilidade legal por parte de alguns juristas e a dificuldade na formalização de um atendimento em rede e interdisciplinar. Na maioria das vezes o atendimento é fragmentado, voltado somente ao adolescente e pouco interventivo nos demais espaços ocupados por ele. Faltam, com isso, políticas públicas que intervenham de modo eficaz junto à família, à escola, às UBSs e à comunidade. Entendo que o adolescente considerar a medida de internação uma punição é normal, entretanto, os profissionais deveriam estimular e motivar o jovem para que ele entenda o caráter educativo da medida. No entanto, muitos desses profissionais acabam reforçando tal visão. Não há esforço dos dirigentes para qualificar as equipes, o que dificulta a possibilidade de mudança ideológica. A lógica é punitiva, e quem dirige as unidades são os agentes de segurança que não têm compromisso com os jovens, nem presença pedagógica. As instituições não estão preparadas para atender a essa demanda de responsabilizar sem punir. Sem falar na sociedade que quer os adolescentes bem guardados e longe do convívio social.*

O sétimo e último discurso construído teve como base doze trechos de discursos. Ao analisar o teor do DSC, é possível observar uma intrínseca relação entre ele e os outros DSCs

aqui construídos. Ou seja, por meio desse discurso foi possível perceber as diferentes opiniões que perpassam o processo de responsabilização socioeducativa, sendo essas vinculadas à necessidade que a sociedade tem em punir os adolescentes; a manutenção de práticas punitivas dentro dos ambientes institucionais; a inabilidade de alguns profissionais para o trabalho e a falta de estrutura e de uma rede de serviços interligada que favoreçam a execução da proposta socioeducativa como ela vem sendo pensada nos documentos normativos.

### 5.3.2. Análise da Relação Entre os DSCs Construídos

Ao realizar a análise dos discursos aqui construídos houve a tentativa de romper com a lógica quantitativa-classificatória das categorizações que pretendiam resgatar os discursos apenas como símbolo das opiniões e representações de uma determinada comunidade. Para este trabalho não interessa saber a distribuição das opiniões entre os sujeitos nem perceber o caráter único dos discursos. O que se pretende aqui é reconhecer a polifonia existente nos vários discursos socialmente compartilhados que, assim como os DSCs apresentados, são constituídos por várias vozes sociais.

Por isso, é possível observar, por meio dos diferentes DSCs, evidências da polifonia que eles apresentam, sendo visíveis as trocas de informações entre aqueles discursos que são favoráveis e contrários ao processo de responsabilização punitivo e não punitivo; as concepções que perpassam o que é adolescência para os respondentes e as ressalvas que são feitas tanto sobre a prática como sobre as normas que regem o sistema socioeducativo. Ou seja, mesmo quando se defende um processo de responsabilização não punitivo, por exemplo, a ideologia punitiva aparece (mesmo que seja com o objetivo de refutá-la), e o mesmo ocorre para aqueles discursos que defendem a proposta de uma responsabilização punitiva. Essa oposição de posicionamentos observados entre e intradiscursos, foi o que, na

nossa compreensão, Marková (2006) tentou retratar no conceito de antinomia. Nessa perspectiva, a dualidade é fundamental para o pensamento comunicativo e, por meio dela, se dará a manutenção ou a transformação de diferentes representações sociais.

Pode-se afirmar, com isso, que um discurso tangencia o outro, assumindo novas configurações e expressando um coletivo que é ideologicamente implicado. O sujeito coletivo que foi representado pelos DSC é, contudo, um sujeito inacabado, constituído no meio social a partir dos discursos que o circundam, sendo, por isso, um sujeito híbrido, um lugar de conflito e confrontação dos vários discursos.

Por isso, o confronto e o conflito observados nos e entre os vários DSC criados encontram no diálogo a possibilidade de (re)construção de ideologias, as quais são (re)significadas e (re)definidas através do confronto entre elas. Dessa forma, nenhum discurso consegue ser criado por si, eles são embasados em falas, ideologias, valores, entre outros elementos, através dos quais eles estarão delimitando o seu ponto de vista e a sua concepção de mundo.

O que é interessante observar é que, ao contrário do que se percebia em tempos anteriores, por exemplo, nos Códigos de Menores nos quais o discurso da responsabilização por meio da atribuição de culpa e punição era a única forma de se responsabilizar um adolescente reconhecida socialmente, hoje, outras concepções já começam a fazer parte das ideologias dos operadores do sistema socioeducativo. E, como todo confronto de discursos, o que se observa é a mútua modificação destes: nem o primeiro será totalmente aceito pelos sujeitos, nem o segundo. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o conceito de adolescência que hoje não é visto nem somente pela lente da biologia, nem somente pela lente da cultura, mas por meio da multiterminação de fatores.

Por isso, não se pode afirmar que só pelo fato dos documentos normativos terem inserido novas concepções de responsabilização, estas cada vez menos punitivas e mais

humanas, já será suficiente para engatilhar o processo de mudança. No entanto, a inserção de uma metodologia menos punitiva nos processos de responsabilização irá interferir gerando dúvidas sobre a sua função e possibilitando lentas transformações de ideologias e práticas dentro do sistema. Não se pode esquecer, no entanto, que para isso acontecer é necessário que os profissionais tenham conhecimento dessas novas normas, conversem e reflitam sobre elas.

#### **5.4 Análise Cruzada dos Itens *Likert* com os Discursos dos Sujeitos Coletivos**

Nessa sessão, será realizado o exercício de tentar responder ao terceiro objetivo específico do trabalho, a saber: *Discutir as concepções dos operadores do sistema socioeducativo a respeito de temas como: adolescência; responsabilização e socioeducação*. Para tal, serão utilizados tanto os DSCs construídos tendo por base os trechos dos comentários espontâneos dos respondentes como também os resultados encontrados a partir da análise dos itens da *escala likert*.

Ao se efetuar a análise cruzada dos DSCs e dos itens *likert*, foi possível chegar a algumas conclusões. A primeira delas refere-se ao seguinte aspecto: a tendência observada nos resultados aos itens *likert* em torno da diminuição do peso dos aspectos biológicos e da visão naturalizante da adolescência foi confirmada por meio do primeiro DSC apresentado. Os profissionais relataram compreender a adolescência como um fenômeno sistêmico e multideterminado, no qual os aspectos biológicos, sociais e culturais estão interferindo e, por isso, todos devem ser considerados na compreensão do fenômeno. Considerar a complexidade da adolescência está de acordo com as concepções de teóricos como Araújo e Lopes de Oliveira (2010), Bock (2007), Lopes de Oliveira (2006) e Ozella (2003). Esses

trabalhos são exemplos de obras que problematizam a visão naturalizante da adolescência como um período universal e tempestuoso do curso de vida.

Dessa forma, os profissionais participantes da pesquisa transpareceram uma concepção mais progressista da adolescência, concepção esta que está concatenada com os princípios leiais e teóricos da socioeducação. No entanto, mesmo apresentando um posicionamento mais progressista e reconhecendo a adolescência como uma construção histórica passível de mudança ao longo do tempo, foi possível perceber que o discurso naturalizante ainda tem influenciado a concepção de adolescência dos operadores do sistema. Observa-se, tanto nos resultados da *escala likert* quando no DSC 1, que as características relacionadas à rebeldia e à falta de limites não foram refutadas, na sua totalidade, como associadas às características universais da adolescência.

Os operadores do sistema socioeducativo também demonstraram, tanto por meio do segundo DSC como pelo item 1.6 (o qual relacionava infração com pobreza) discordar do processo de estigmatização social que os adolescentes pobres passam diariamente. De acordo com o segundo DSC, a diferença existente entre o adolescente pobre e o rico que comete ato infracional não está unicamente na classe social a qual ele pertence, mas sim nas situações de risco com as quais os mais pobres têm que conviver. Relataram ainda a possibilidade de acesso a advogados particulares como um dos motivos que fazem os jovens de classe média e alta responderem por seus delitos em liberdade. Esse fato, segundo os respondentes da pesquisa, contribui para passar a impressão que apenas os adolescentes de classe baixa cometem atos infracionais, dando ao adolescente pobre o *status* social de criminoso.

É interessante apontar que a percepção dos respondentes sobre os aspectos estigmatizantes da adolescência pobre está de acordo com teóricos da área (Calheiros & Soares 2007; Frasseto, 2006; Lopes et al., 2008; Santos, 2005), já citados na fundamentação

teórica, que afirmam que ainda nos dias atuais o Estado utiliza mais mecanismos de controle que envolvem a força e o desempoderamento das camadas mais pobres da sociedade do que políticas que favoreçam a sua emancipação.

Ao interpretar as visões dos operadores sobre o sistema socioeducativo, percebeu-se uma contradição entre o que os profissionais dizem acreditar e as práticas por eles referidas dentro do sistema socioeducativo. Vale ressaltar, no entanto, que, para os respondentes, o erro das ações sempre está no outro, seja esse outro o próprio sistema socioeducativo ou os profissionais que não pautam suas ações nas normas determinadas pelo ECA e pelo SINASE. Essas contradições aparecem tanto nos itens da *escala likert* (eixo IV e eixo V) como no terceiro e sétimo DSC.

Por outro lado, também pela análise cruzada das avaliações dos itens da *escala likert* e dos DSCs, foi possível perceber que os operadores do sistema socioeducativo conhecem as determinações de um processo de responsabilização não punitivo para os adolescentes atendidos. Pode-se destacar, por exemplo, nos itens *likert* 3.1 e 3.2 (ver Figura 3), a rejeição à vinculação da punição como principal estratégia para a responsabilização dos jovens. A questão da não vinculação entre a punição e a responsabilização também pôde ser observada em dois dos DSC intitulados: (a) O processo de responsabilização não punitivo e (b) Dificuldades para o processo de responsabilização.

Por meio desse discurso, foram apresentadas perspectivas de responsabilização condizentes com as determinações do ECA e do SINASE, mostrando o conhecimento dos respondentes sobre o tema da responsabilização e um aprofundamento sobre as normas e diretrizes que regem o trabalho socioeducativo. Ou seja, por meio desse discurso, os operadores do sistema socioeducativo defenderam a necessidade de um foco pedagógico para que o processo de responsabilização vá além da questão jurídica, constituindo-se como uma responsabilização cidadã.

Além do exposto, também foi evidenciada a concordância com a necessidade de um atendimento que vise às particularidades de cada adolescente (item 3.4) e destacada a importância dos profissionais para que esse processo de responsabilização seja de fato eficiente (item 3.9). Particularmente a questão do papel crucial dos profissionais na prática do trabalho socioeducativo foi abordada em vários dos DSCs. Neles foi demonstrada, principalmente, a necessidade de capacitação e qualificação para os profissionais.

No entanto, nem todos os DSCs defenderam a proposta de um atendimento pedagógico para os adolescentes. Foram observados posicionamentos que, apesar de demonstrarem conhecimento sobre a proposta da não vinculação entre punição e responsabilização no atendimento socioeducativo, evidenciavam insatisfação em relação a ela. De acordo com tais posicionamentos, a forma como o processo de responsabilização dos adolescentes ocorre atualmente favorece a percepção da sociedade, e também dos adolescentes, de que há prevalência da impunidade sobre a responsabilização. Por isso, ao levar-se em consideração os DSC 4 e DSC 6 os profissionais demonstraram simpatia com a proposta de um atendimento mais punitivo como meio de combate à infração, principalmente em casos de atentados contra a vida, o que vai em direção oposta ao DSC 5.

Ao expressar esse posicionamento, os operadores do sistema socioeducativo destacam a importância do enfoque punitivo para que o adolescente consiga perceber o caráter nocivo dos seus atos. Esses discursos, de certa forma, contrariaram o teor observado no item 3.1 da *escala likert*, visto que nesse item os participantes haviam discordado parcialmente da necessidade de um enfoque punitivo para o processo de responsabilização.

Ao analisar o último item da *escala likert* (3.12) em relação ao sétimo DSC, foi possível perceber de modo mais claro porque houve concordância dos respondentes sobre as diferenças entre o que se visa com a medida socioeducativa e com o atendimento socioeducativo. O discurso coletivo dos operadores do sistema revelaram problemas graves

em relação à dinâmica dos trabalhos nas unidades de execução de medidas socioeducativas, enfatizando a fragilidade dos atendimentos em rede e da interdisciplinaridade dentro e entre os serviços. Também relataram que, na maioria das vezes, o atendimento tem foco exclusivo no adolescente, excluindo os ambientes ocupados por ele e com isso sua rede de apoio.

Pelo que foi demonstrado até então, é possível perceber que as hipóteses levantadas sobre as falhas observadas no processo socioeducativo, sendo elas vinculadas à falta de conhecimento legal dos operadores do sistema sobre o processo de responsabilização e a sua vinculação a práticas punitivas, não são compatíveis com os dados observados na pesquisa.

Os profissionais evidenciaram ter bom domínio sobre as diretrizes do trabalho, conhecendo e concordando com a proposta e as determinações de um processo de responsabilização não punitivo para os adolescentes. No entanto, assim como é visto na sociedade em geral, uma parcela deles tem ressalvas sobre a possibilidade de atingir uma responsabilização eficaz sem que se recorra a práticas punitivas.

De qualquer forma, nos discursos, os operadores relataram problemas graves em relação à infraestrutura e aos valores institucionais e sociais que impedem que o atendimento seja realizado como determina os documentos normativos. Configura-se com isso um problema que há muito vem sendo discutido sobre o sistema socioeducativo: a dificuldade de se criticar uma proposta que até os dias atuais não conseguiu ser posta efetivamente em prática.

## CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, pretende-se ressaltar, primeiramente, o ganho que representou a opção metodológica de utilizar tanto o método qualitativo quanto o quantitativo como via de construção e análise dos dados desta pesquisa. Confirmando os dizeres de Manayo e Sanchez (1993), percebeu-se que a utilização de ambos os métodos favoreceu que se obtivesse um olhar mais sistêmico sobre os resultados avaliados.

Com a utilização das duas estratégias, foi possível perceber posicionamentos complexos e menos arbitrários sobre o tema abordado na pesquisa. Os comentários dos respondentes ao questionário revelaram a presença de elementos ideológicos que não seriam detectados se a investigação se restringisse apenas aos itens convencionalmente utilizados nesse tipo de questionário, bem como os itens *likert* demonstraram uma visão mais global e objetiva sobre os conteúdos. Com isso, percebeu-se que nem um nem outro método foram mais importantes na construção dos dados, mas sim, tiveram naturezas, utilidades e campos discursivos distintos.

Dessa forma, as questões objetivas contribuíram para que fosse desvelado o arcabouço que configura o sistema socioeducativo brasileiro, como se o representasse numa perspectiva que pode ser vista como estática. Foi, porém, nos DSCs que o funcionamento – isto é, a ação, o fazer cotidiano – foi acessado. Percebendo-se, de modo muito especial, as representações sociais e as ideologias que fundamentam a prática socioeducativa e os processos de mutação que ocorrem no seu fazer.

Por esse motivo, respondendo ao terceiro objetivo específico da pesquisa, considerou-se que a opção pela utilização do método quali-quantitativo foi fundamental para serem atingidas as metas da pesquisa, o que possibilitou a análise de amostras robustas sem perder o olhar sobre a qualidade das informações prestadas pelo participante por meio dos comentários espontâneos.

Desse modo, as opiniões expressas pelos itens *likert* puderam ser complementadas e aprofundadas pelos posicionamentos, crenças e valores construídos pelos comentários, que, posteriormente, se transformaram em DSC. Por meio dessa triangulação de estratégias de análise (análise documental; itens *likert*, e DSC), pode-se ter uma melhor compreensão sobre o fenômeno da responsabilização dos adolescentes que cometeram atos infracionais na visão dos operadores do sistema socioeducativo.

O caráter espontâneo dos comentários que constituíram os DSCs é algo que deve ser valorizado e lembrado, visto que se constitui como uma fonte diversificada das representações dos operadores do sistema socioeducativo sobre o processo de responsabilização dos adolescentes. Além disso, eles serviram para aprofundar a discussão mostrando as representações dos respondentes de acordo com suas próprias palavras. Desse modo, os diferentes posicionamentos observados nos DSCs são representações das concepções e crenças que o trabalho socioeducativo tem gerado nos seus operadores.

Além do que já foi dito, foi possível perceber, de modo inequívoco, que o sistema socioeducativo aparece como um microcosmo da sociedade geral, no qual posicionamentos compatíveis com aqueles que são frequentes no cotidiano do senso comum também são observados. Neles, a falta de leis mais rígidas e até retributivas continuam sendo defendidas como forma de combate a ineficiência do sistema socioeducativo. No entanto, por intermédio deste estudo, pode-se observar que tal defesa diz mais sobre as ideologias que seguem se fazendo presentes no sistema socioeducativo do que sobre a falta de conhecimento sobre as normas que regem o serviço por parte de seus profissionais.

É interessante apontar ainda que a perspectiva, não normativa, de responsabilização, no sentido bakhtiniano, tal como a que foi apresentada neste trabalho, é algo novo para a área. A quebra do paradigma que vinculava o processo de responsabilização à prática punitiva, de acordo com as respostas da *escala likert* e alguns dos DSCs, já começa a se

configurar como uma realidade no sistema socioeducativo. Com isso, está dando espaço para que novas formas e metodologias de responsabilização ganhem força. E é nessa perspectiva que este trabalho visa somar.

Dessa forma, tentou-se aqui problematizar o conceito de responsabilização a partir dos documentos normativos e do ponto de vista dos próprios operadores do sistema socioeducativo. Por meio dessa problematização, percebeu-se uma alteração de perspectiva dos profissionais a respeito da não vinculação entre responsabilização e práticas punitivas, algo que era recorrente entre as críticas observadas ao sistema socioeducativo. No entanto, a discussão sobre as formas de responsabilização e as suas aplicabilidades (como as que foram discutidas na fundamentação teórica deste trabalho) ainda aparecem como ponto nebuloso para os profissionais. Os profissionais reconhecem a necessidade de um sistema de responsabilização não punitivo, mas ainda não sabem como aplica-lo no cotidiano.

Esse evento indica que, apesar de progressos terem sido observados, ainda há muito que ser realizado para que o sistema consiga, de fato, colocar em prática um processo de responsabilização não punitivo. É a responsabilização punitiva que ainda se sabe fazer, as não punitivas precisam ser pensadas, avaliadas e tudo isso requer compromisso e participação, tanto dos profissionais como do próprio sistema.

Finalizo esta dissertação lembrando os dizeres de Eduardo Galeano (2006), os qual podem servir de resumo e de esperança para todo esse processo doloroso porém frutífero que perpassa o nosso sonho de ver um sistema socioeducativo que consiga chegar ao objetivo de responsabilizar o adolescente por meio de um processo corresponsabilizador. Processo esse que para muitos parece utopia mas que, para os que se envolvem na causa, a cada dia possibilita uma nova realidade.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.

Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe,

jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (p.167)

## REFERÊNCIAS

- Aguinsky, B., & Capitão, L. (2008). Violência e socioeducação: Uma interpelação ética a partir de contribuições da justiça restaurativa. *Revista Katálysis, 11(2)*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v11n2/11.pdf>
- Albuquerque, E. (2009). *Avaliação da técnica de amostragem “respondent-driven sampling” na estimação de prevalências de doenças transmissíveis em populações organizadas em redes complexas*. (Dissertação de Mestrado), FIOCRUZ, Janeiro
- Alves, J. (2011). *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva.
- Araújo, C. (2008). *Significações sobre adolescência e desenvolvimento humano em um projeto social educativo* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, C., & Lopes de Oliveira, M. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista 26(3)*, 169-194.
- Arendt, R. (2004). Investigações em torno do objeto da psicologia. Em D. Mancebo & A. Jacó-Vilela (Orgs.), *Abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos* (pp. 19-34). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Ariès, P. (1986). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Annablume.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. (V. Miotello & C. A. Faraco). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bock, A. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 11(1)*, 63-76.

- Bock, A., & Liebesny, B. (2003) Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. Em S. Ozella (Org.), *Adolescência construída: A visão da psicologia sócio-histórica* (pp.203-222). São Paulo: Cortez.
- Brait, B. (2005). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília: CONANDA.
- BRASIL. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. (2013). *Plano Nacional de Atendimento socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: SDH.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria dos Direitos Humanos. (2011). *Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a lei: Levantamento Nacional*. Brasília: SDH.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. (2004) *Estatuto da criança e do adolescente (Lei n 8.069/90)*. Brasília: SEDH.
- Brayner de Farias, A. (2012). Por que a responsabilidade? – Why responsibility? *Conjectura* 17(1). Retirado de <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1532/994>
- Buber, M. (2007). *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva.
- Calheiros, V., & Soares, C. (2007). A naturalização do ato infracional de crianças e adolescentes em conflito com a lei. Em V. Paiva, & J. Sento-Sé (Orgs.), *Juventude em conflito com a lei* (pp. 107-153). Rio de Janeiro: Garamond.

- Campos, H., & Cavalcante, C. (2014). O adolescente e o estatuto jurídico: Transgressão e lei no Brasil. Em I. Paiva, S. Cândida, & D. Rodrigues (Orgs.), *Justiça juvenil: Teoria e prática no sistema socioeducativo* (pp. 19-32). Natal, RN: EDUFRN.
- Costa, A. (2006). *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade socioeducativa*. Brasília: SEDH.
- Denzin N. & Lincoln, Y. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dubar, C. (2007). Os ensinamentos dos enfoques sociológicos da delinquência juvenil. Em V. Paiva, & J. Sento-Sé (Org.), *Juventude em conflito com a lei* (pp. 157-180). Rio de Janeiro: Garamond.
- Espíndula, D., & Santos, M. (2004) Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, 19, 357-367.
- Figueiredo, M., Chiari, B., & Goulart, B. (2013). Discurso do sujeito coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualitativa. *Distúrb Comum*, 25 (1), 129-136.
- Figueiró, M., Minchoni, T., & Mello, L. (2014) Políticas públicas para crianças e adolescentes no Brasil: um resgate histórico. Em I. Paiva, S. Cândida, & D. Rodrigues (Eds.), *Justiça juvenil: Teoria e prática no sistema socioeducativo* (pp. 19-32). Natal, RN: EDUFRN.
- Fleith, D., & Costa Júnior, A. (2008). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: O que é relevante considerar? Em: M. Dessen, & A. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. (pp. 37-49). Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Artmed.
- Frasseto, (2006). Execução da Medida Sócio-Educativa de Internação: Primeiras Linhas de

- uma Crítica Garantista. Em ILANUD, ABMP, SEDH & UNFPA (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização* (pp. 303-341). São Paulo: ILANUD.
- Frontana, (1999). *Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo*. São Paulo: Loyola.
- Galeano, E. (2006). *El libro de los abrazos*. Montevideo: Siglo XXI.
- Galletti, F. (2000). Uma compreensão atual da identidade do adolescente e o uso de álcool. *Intervenções*, 5(9), 97-109.
- Garcia Méndez, E., (2001). *Infancia y adolescência: de los derechos y la justicia*. México: Unicef.
- Garrido de Paula, (2006). Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. Em ILANUD, ABMP, SEDH & UNFPA (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização* (pp. 303-341). São Paulo: ILANUD.
- Gialdino, I. (1992). Los problemas teórico-epistemológicos. Em *Métodos cualitativos*. Retirado de <http://seminariodesafios sociales.uba.ar/files/2014/09/Vasilachis-I-at-al.-M%C3%A9todos-cualitativos-I.pdf>
- Góis Júnior, E.(2002). “Movimento higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. *ConSCIENTIAE SAÚDE. Rev. Cient.*, 01,47-52..
- Gondra, J., & Garcia, I. (2004). A arte de “endurecer miolos e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higienista e a construção social da infância. *Revista Brasileira de Educação*, 26(3), 70-84.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- Gunther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22 (2). pp. 201-210.
- Lefèvre, F., & Lefèvre, A. (2003). *O Discurso do Sujeito Coletivo. Um novo enfoque em*

*pesquisa qualitativa. Desdobramentos.* Caxias do Sul. Educ.

- Lefèvre, F., & Lefèvre, A. (2006). O sujeito coletivo que fala. *Interface*, 10(20), 517-524.
- Lefèvre, F., Lefèvre, A., & Teixeira, J. (2000). *O Discurso do Sujeito Coletivo uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa.* Caxias do Sul. Educ.
- Leite, M. (2003). A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. Em M. Freitas (Org.), *História social da infância no Brasil* (pp.17-50). São Paulo: Cortez.
- Leontiev, A. (1978) O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes de Oliveira, M. (2006). Identidade narrativa e desenvolvimento na adolescência: Uma revisão crítica. *Psicologia em estudo*, 11 (2), 427-436.
- Lopes de Oliveira, M. (2014) Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. Em I. Paiva, S. Cândida, & D. Rodrigues (Orgs.), *Justiça juvenil: Teoria e prática no sistema socioeducativo* (pp. 19-32). Natal, RN: EDUFRRN.
- Lopes, R., Adorno, R., Malfitano, A., Takeiti, B., Silva, C., & Borba, P. (2008). Juventude pobre, violência e cidadania. *Saúde e Sociedade*, 17(3). Retirado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902008000300008&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902008000300008&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0104-12902008000300008.
- Luria, A. (1987). *Pensamento e linguagem: As últimas conferências de Luria.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Madureira, A., & Branco, A. (2005). Construindo com o outro: Uma perspectiva sociocultural construtivista de desenvolvimento humano. Em M. Dessen & A. Costa (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano* (p. 90-109). Porto Alegre: Artmed.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: As dinâmicas da mente.* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Meneses, R., & Reis, A. (2009). Responsabilidade em Kanti e em Lévinas: Entre os conceitos e os fundamentos. *Ágora Filosófica*, 2, 103-125.

- Minayo, M. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública* 9(3), 239-262.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis. Vozes.
- Naves, R. (2004). Justiça para crianças e jovens. Em J. Pinsky (Org.), *Práticas de Cidadania*. (pp. 69-88). São Paulo: Contexto.
- Nicodemos, C. (2006). A natureza do sistema de responsabilização do adolescente autor de ato infracional. Em ILANUD, ABMP, SEDH & UNFPA (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização* (pp. 247-275). São Paulo: ILANUD.
- Nuto, J. (2011). Dostoiévski e Bakhtin: a filosofia da composição e a composição da filosofia. *Bakhtiniana*, 6 (1), 129-142.
- Oliveira, F. (2007). *Justiça restaurativa no sistema de justiça da infância e da juventude: um diálogo baseado em valores*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica: Porto Alegre.
- Oliveira, J. (2010). A concepção socioeducativa em questão: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Ozella, S. (2003). A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In S. Ozella (Ed.), *Adolescência construída: a visão da psicologia sócio-histórica*(pp.17-40). São Paulo: Cortez.
- Ozella, S., & Aguiar, W. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 133(38), 97-125.
- Paiva, I. (2008). *Reconstruindo histórias: vivências de adolescentes em liberdade assistida na comarca de Muriaé-MG*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade

Católica: Rio de Janeiro.

- Pereira, G., Sanchis, I., & Moreira, L. (2010). Sujeito, sociedade e discurso. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(2), 1-12.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Popper, K. (1987). *O realismo e o objetivo da ciência*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ramidoff, M. (2011). *Lições de direito da criança e do adolescente: ato infracional e medidas socioeducativas*. Curitiba: Juruá.
- Ribas, A., & Moura, M. (2006). Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo* 11(1), 129-138.
- Romanelli, G.; Biasoli-Alves, Z.M.M. (1998) *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa*- Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES ; R. Preto: Editora Legis-Summa)
- Rosenzweig, F. (2008). *Hegel e o Estado*. São Paulo: Perspectiva.
- Sales, F., Souza, F., & John, V. (2007). O emprego da abordagem DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) na pesquisa em educação. *Linhas*, 8, 124-145.
- Salles, L. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), 33-41.
- Santos E. (2005). (Des)construindo a ‘menoridade’: uma análise crítica sobre o papel da psicologia na produção da categoria *menor*. In H. S. Gonçalves & E. P. Brandão (Eds.), *Psicologia jurídica no Brasil* (pp. 205-248). Rio de Janeiro: NAU.
- Saraceno, C. (1997). *Sociologia da família*. Rio de Janeiro. Estampa.
- Senna, S., & Dessen, M. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea de adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (1), 101-108.

- Sifuentes, T., Dessen, M., & Lopes de Oliveira, M. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 379-385. Retirado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722007000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000400003&lng=pt&tlng=pt) 10.1590/S0102-37722007000400003
- Silva, A. (2006). O estatuto da criança e do adolescente e o sistema de responsabilidade penal juvenil ou o mito da inimputabilidade penal. Em ILANUD; ABMP, SEDH, & UNFPA (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 49-60). São Paulo: ILANUD.
- Sobral, A. (2009). O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Revista eletrônica Bioéticos*, Centro Universitário São Camilo, 3(1), 121-126.
- Sposato, K. (2006). Princípios e garantias para um direito penal juvenil mínimo. Em ILANUD, ABMP, SEDH & UNFPA (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização* (pp. 247-275). São Paulo: ILANUD.
- Tashakkori, A., & Teddickie, Ch. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in social and behavioral research, Em A. Tashakkori and Ch. Teddlie (Orgs), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. (pp. 3-50). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Tomio, N., & Facci, M. (2009). Adolescência: Uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. *Teoria e prática da Educação*, 12(1), 89-99.
- Veronse, J., & Lima, F. (2009). O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): breves considerações. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 0(1). Retirado de <http://periodicos.uniban.br/index.php/RBAC/article/view/38/41>
- Vicentin, M. (2006). A questão da responsabilidade penal juvenil: Notas para uma perspectiva ético-política. Em ILANUD, ABMP, SEDH & UNFPA (Orgs.), *Justiça*

*adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização* (pp. 247-275). São Paulo: ILANUD.

Vicentin, M., Catão, A., Borghi, A., & Rosa, M. (2012). Adolescência e sistema de justiça: problematizações em torno da responsabilização em contextos de vulnerabilidade social. *Responsabilidades* 1(2), 271-295.

Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Xavier, R. (2002). Representação social e ideologias: conceitos intercambiáveis? *Psicologia & Sociedade*, 14 (2), 18-47.

Yokoy, T. (2012). *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medida socioeducativa: Indicadores de formação* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

## ANEXO 1

### RESPONSABILIZAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

O questionário contém 50 questões, sendo 6 referentes à caracterização dos participantes e 44 sobre aspectos relacionados ao Sistema Socioeducativo. Desde já, obrigada por nos ajudar a qualificar o atendimento aos adolescentes autores de ato infracional.

#### 1 – Caracterização dos Participantes

Neste eixo serão questionadas algumas informações pessoais para que seja possível traçar o perfil dos profissionais respondentes ao questionário

##### 1.1 – Idade\*Obrigatória

- entre 18 e 25 anos
- entre 26 e 30 anos
- entre 31 e 35 anos
- entre 36 e 40 anos
- Mais de 41 anos

##### 1.2 – Escolaridade\*Obrigatória

- Ensino médio
- Ensino Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

##### 1.3 – Área de formação\*Obrigatória

- Não se aplica
- Direito
- Licenciaturas
- Pedagogia
- Psicologia
- Serviço Social
- Outro:

##### 1.4 – Área de atuação \*Obrigatória

- Sistema de Justiça – juiz, promotor, defensor público, corpo técnico (profissionais psicossociais do campo jurídico)

- Sistema de execução das medidas socioeducativas – gestão, equipe técnica (profissionais psicossociais da execução e agente socioeducativo)

### 1.5 – Região de atuação\*Obrigatória

- Norte
- Nordeste
- Centro-oeste
- Sudeste
- Sul

### 1.6 – Há quanto tempo exerce a função\*Obrigatória

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 4 e 6 anos
- Entre 7 e 9 anos
- 10 anos ou mais

## 2 – ASPECTOS DO PROCESSO DE RESPONSABILIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Nesta etapa você irá avaliar os itens abaixo em uma escala de 1 a 5. Sendo o número 5 utilizado quando você concordar totalmente com a afirmação e o número 1 quando você discordar totalmente dela.

### 2.1 – Adolescência e Desenvolvimento Humano

#### 2.1.1 – A adolescência é uma fase natural do desenvolvimento humano caracterizada por mudanças hormonais.\*Obrigatória

1    2    3    4    5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

#### 2.1.2 – A falta de limites comportamentais é característica da adolescência.\*Obrigatória

1    2    3    4    5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

#### 2.1.3 – É difícil lidar com adolescentes quando eles estão em grupo.\*Obrigatória

1    2    3    4    5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.1.4 – A adolescência é um fenômeno social e cada indivíduo irá experienciá-la de modo singular.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.1.5 – Prover condições para o desenvolvimento e proteção dos adolescentes é dever do Estado, da família e da sociedade.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.1.6 – O adolescente pobre tem maior tendência ao ato infracional.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.1.7 – A delinquência juvenil é resultado de uma família desestruturada.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.1.8 – O adolescente autor de ato infracional já tem seus valores e seus princípios estruturados, sendo pouco propenso a mudanças.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.1.9 – Espaço para comentários**

Neste espaço você poderá tecer comentários sobre uma ou mais das questões acima, explicando por que marcou determinado número na escala, ou qualquer outra contribuição que achar necessária.

**2.2 – Segurança Pública e Justiça**

**2.2.1 – As medidas socioeducativas de meio aberto devem ser prioridade sobre as de meio fechado.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.2.2 – O policiamento ostensivo é uma forma adequada de combater a infração juvenil.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.2.3 – A medida socioeducativa deve intervir minimamente na vida do adolescente. \*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.2.4 – A execução da medida socioeducativa obedece a princípios diferentes da execução penal. \*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.2.5 – A critério do juiz, a medida socioeducativa de internação é aplicável a qualquer ato infracional\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.2.6 – As medidas socioeducativas são consequências amenas quando comparadas à gravidade dos atos infracionais.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.2.7 – Políticas públicas em educação e em saúde são estratégias capazes de diminuir a criminalidade.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.2.8 – A redução da maioria penal é uma medida eficaz de combate à criminalidade juvenil.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.2.9 – Espaço para comentários**

Neste espaço você poderá tecer comentários sobre uma ou mais das questões acima, explicando por que marcou determinado número na escala, ou qualquer outra contribuição que achar necessária.

## 2.3 – Responsabilização e Socioeducação

### 2.3.1 – No atendimento socioeducativo, punir é sinônimo de responsabilizar.\*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.3.2 – Quanto mais severa for a medida socioeducativa, mais eficiente ela será.\*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.3.3 – O sistema de responsabilização socioeducativo reúne aspectos sociais, pedagógicos e jurídicos.\*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.3.4 – O planejamento do atendimento socioeducativo deve considerar as necessidades de cada adolescente.\*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.3.5 – Castigos e prêmios são instrumentos positivos no processo de responsabilização do adolescente em cumprimento de medida.\*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.3.6 – Existe diferença entre o processo de responsabilização social e o processo de responsabilização jurídica.\*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.3.7 – O processo de responsabilização do adolescente autor de ato infracional acaba quando termina o cumprimento da medida socioeducativa.\*Obrigatória

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.3.8 – Para ocorrer a responsabilização do adolescente, é necessário um enfoque punitivo.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.3.9 – Os profissionais que atendem o adolescente desempenham papel importante no seu processo de responsabilização.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.3.10 – Por razões disciplinares, é justificável suspender a frequência do adolescente na escola.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.3.11 – Acredito que o sistema socioeducativo pune a conduta e não o indivíduo que cometeu ato infracional.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.3.12 – Há diferenças entre a proposta da medida socioeducativa e a do atendimento socioeducativo.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.3.13 – Espaço para comentários**

Neste espaço você poderá tecer comentários sobre uma ou mais das questões acima, explicando por que marcou determinado número na escala, ou qualquer outra contribuição que achar necessária.

**2.4 – O Trabalho Socioeducativo**

**2.4.1 – Procuro seguir o princípio da proteção integral ao adolescente no meu cotidiano de trabalho.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.4.2 – Confio na eficiência do trabalho realizado com os adolescentes para prevenir a reincidência no ato infracional.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.4.3 – Esforço-me para assegurar que a medida socioeducativa não prive o jovem de cultura, vida comunitária, oportunidades de trabalho.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.4.4 – É viável trabalhar com uma proposta participativa e autônoma com os adolescentes autores de ato infracional.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.4.5 – Recebo suporte institucional no trabalho que realizo com o propósito de qualificar minha atuação (capacitação, cursos, grupos de estudo).\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.4.6 – Sinto-me capacitado (a) para exercer minha função junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.4.7 – Sinto-me seguro (a) no trabalho com os adolescentes autores de atos infracionais.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.4.8 – As diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo são seguidas no meu ambiente de trabalho.\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

**2.4.9 – Espaço para comentários**

Neste espaço você poderá tecer comentários sobre uma ou mais das questões acima, explicando por que marcou determinado número na escala, ou qualquer outra contribuição que achar necessária.

## 2.5 – Práticas Utilizadas no Processo de Responsabilização

### 2.5.1 – Desempenho práticas conjuntas com a comunidade e com o poder público para favorecer o processo de responsabilização do adolescente. \*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.5.2 – Costumo utilizar práticas restaurativas com os adolescentes atendidos. \*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.5.3 – Utilizo estratégias de mediação de conflito no cotidiano do meu trabalho com os adolescentes. \*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.5.4 – Valorizo a rede de apoio social do adolescente (família, escola, amigos, entre outros) no processo de responsabilização dele. \*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.5.5 – Na relação cotidiana com o adolescente, faço uso do diálogo e da reflexão para favorecer o processo de responsabilização do adolescente. \*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.5.6 – Planejo minhas ações em função do perfil dos adolescentes atendidos. \*Obrigatória

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

### 2.5.7 – Minha postura autoritária favorece que os adolescentes me respeitem \*Obrigatória

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.5.8 – Penso sobre o impacto do meu trabalho na vida dos adolescentes que atendo.**

1 2 3 4 5

---

Discordo totalmente      Concordo totalmente

---

**2.5.9 – Espaço para comentários**

Neste espaço você poderá tecer comentários sobre uma ou mais das questões anteriores, explicando por que marcou determinado número na escala, ou qualquer outra contribuição que achar necessária.

## Anexo 2

### Expressões chaves e Ancoragens –DSCI

“...a puberdade é uma fase natural marcada pela atuação de hormônios, mas a adolescência é mais que só a puberdade.”

“...a puberdade delimita o começo da adolescência.”

“...a puberdade é uma etapa intermediária no desenvolvimento humano entre a infância e a adolescência.”

“... o adolescente é um ser em desenvolvimento.”

“... há características hormonais no período da adolescência, mas ele é mais do que isso.”

“...a adolescência é uma fase peculiar do desenvolvimento humano.”

“...fatores sociais, psicológicos, ambientais, culturais que também caracterizam a adolescência.”

“...adolescência envolve questões de ordem biopsicossocial.”

“...adolescência é uma fenômeno natural e social.”

“...os adolescentes estão em plena reforma hormono-corporal, como também estão em estado peculiar de desenvolvimento e de conhecimento acerca do que venha a ser mundo.”

“...a adolescência é uma fase marcada de questionamentos e autoafirmação.”

“...para compreender a adolescência é necessária uma leitura sistêmica.”

“...a puberdade é uma fase natural marcada pela atuação dos hormônios, adolescente é um processo biopsicossocial.”

“... a puberdade é a fase inicial da adolescência, caracterizada pelas mudanças hormonais no corpo.”

“... entender a maturidade neurológica é relevante para compreender a adolescência.”

“...a adolescência é um fenômeno multideterminado e, portanto, há a imbricação de aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, psicológicos e biológicos (puberdade).”

“...a adolescência é uma construção histórica e como tal sofre alterações ao longo desse processo.”

“...a adolescência é um fenômeno sociocultural e a puberdade uma fase transitória e natural.”

“... a adolescência é uma época de contínua mudança.”

“...a adolescência é uma época conturbada, com características de rebeldia, marcada por questionamentos e autoafirmação.”

### Expressões chaves e Ancoragens – DSCII

“... independente da classe social temos adolescentes cometendo atos infracionais, porém somente os pobres acabam cumprindo medidas socioeducativas de internação.”

“... adolescente pobre tem maior inserção em unidades de execução.”

“...a classe social não implica na propensão ao ato infracional.”

“...atendemos adolescentes de várias classes sociais.”

“...o jovem pobre é criminalizado e muitas vezes a condição de pobreza é determinante para a institucionalização e punição.”

“...o adolescente das classes média e alta não são vistos como ameaças à sociedade.”

“...os pobres são mais vulneráveis a serem abordados pela polícia, estereotipados e por isso podemos ver que são eles que ocupam em número maior o cumprimento de medidas socioeducativas.”

“...o adolescente de família de baixa renda sofre ausência do Estado na oferta de bens e serviços que garantam a sobrevivência digna, o acesso à cidadania.”

“...a grande parte da mídia só mostra o adolescente de ato infracional quando o mesmo é pobre, pois o de classe média e alta tem advogado para defendê-lo. Causando assim uma impressão na sociedade que só pobre rouba, mata, consome drogas etc.”

“...adolescente pobre está mais vulnerável aos fatores de risco de inserção ao contexto infracional.”

“...o perfil do adolescente infrator muda a todo momento.”

“...tenho visto casos de adolescentes com delitos “sérios” e que seus pais são casados e que têm uma boa renda familiar, que estão na escolaridade correta.”

“...adolescentes infratores de classes mais abastadas, desde que a infração a eles atribuída não seja caso de comoção social, respondem o ato em liberdade.”

### **Expressões chaves e Ancoragens – DSCIII**

“... a proposta da medida socioeducativa é válida, entretanto não é cumprida.”

“... a posposta é show de bola, porém as instituições não conseguem fazer valer o que está no ECA.”

“... a sociedade não quer justiça e sim vingança.”

“... a proposta socioeducativa deve ser repensada constantemente.”

“...o atendimento socioeducativo deve ser alinhado ao pensamento em vigor, para que não haja erros de interpretação, resultando num atendimento inadequado e/ou obsoleto.”

- “...o atendimento socioeducativo deve acompanhar a proposta da medida socioeducativa.”
- “...o SINASE instituiu parâmetros a serem cumpridos.”
- “...os centros de internação continuam superlotados e há falta de pessoal e de capacitação.”
- “... muitos adolescentes foram mortos cumprindo medidas socioeducativas em meio fechado.”
- “... há muito a ser feito, estamos longe do ideal.”
- “...existem diferenças entre o ideal (teoria) e o real (prática). Não só relacionadas aos técnicos, mas principalmente às condições de trabalho.”
- “... a MSE é um local de exclusão, confinamento e penalização intensa e desrespeitosa.”
- “...não são disponibilizadas as condições para a execução da proposta socioeducativa, nem a possibilidade de complementação dessa proposta com demandas específicas de cada adolescente.”
- “... a MSE trata-se apenas de confinamento, exclusão e massacre de uma pessoa subtraída de direitos.”
- “...tudo no papel é muito bonito, mas a realidade é outra.”
- “...o atendimento deveria ser mais eficiente.”
- “...os centros não respeitam as diferentes compleições físicas, os diferentes atos infracionais e colocam todos os adolescentes em convívio.”
- “...a realidade das medidas socioeducativas no Brasil estão muito aquém do que os profissionais engajados planejam.”

#### **Expressões chaves e Ancoragens – DSC IV**

- “... os adolescentes desafiam o ‘certo’ esperando a inoperância do Estado no quesito responsabilização.”
- “... os adolescentes acabam rindo da impunidade e zombando dos honestos.”
- “... as medidas são em geral bem mais leves que as necessárias.”
- “... o trabalho socioeducativo se torna um paliativo e não um trabalho voltado para a efetiva resolução da questão.”
- “... isso é reflexo da falta de leis com maiores poderes de punição.”
- “...muitos jovens são apreendidos e liberados direto da delegacia sem a aplicação de qualquer medida.”
- “... a impunidade favorece que os jovens se envolvam com atos cada vez mais graves”.
- “... os adolescentes acreditavam que nada aconteceria por serem menores de idade.”

“... os jovens têm cometido delitos cada vez mais graves e cruéis.”

“...é engraçado que eles já usam a palavra impunidade.”

“... as medidas socioeducativas não têm sido efetivas tanto na prevenção de atos infracionais quando na recuperação dos adolescentes.”

“... os adolescentes não se sentem punidos, ou acham fácil cumprir a medida, deixando um sentimento de impunidade em si e na sociedade.”

### **Expressões chaves e Ancoragens – DSC V**

“...atuar dentro de um contexto de garantias de direitos e responsabilização cidadã.”

“...um processo de responsabilização não punitiva requer profissionais qualificados e aptos para atuar dentro de um contexto de garantia de direitos

“...punir não gera aprendizado nem tampouco responsabilização.”

“...punição só funciona perante o agente punidor.”

“... punição sempre significou uma retribuição do mal causado, daí a utilização de práticas violentas como uma forma de ‘emendar’ o sujeito.”

“...acredito que a responsabilização envolve práticas de atendimento de cunho pedagógico.”

“... faz-se necessária a humanização do processo socioeducativo, pois devemos lembrar que os adolescentes em conflito com a lei não perdem seus direitos constitucionais.”

“...não podemos punir para depois educá-lo, precisamos ser educadores buscando cada dia dentro do universo do adolescente uma nova forma de acessá-lo sem ferir a sua dignidade.

“... há um grande antagonismo entre reclusão, coação e medo – atributos inerentes ao universo prisional – e a possibilidade de realização do processo de formação de uma personalidade livre e responsável.”

“... as medidas socioeducativas possuem uma proposta político-pedagógica específica e clara constituída sob uma matriz filosófico-legal que consubstancia o que sejam ações socioeducativas por excelência.”

“...a proposta é que no contexto da proteção integral o adolescente receba medidas socioeducativas (não punitivas).”

“...o educar para a vida social visa, na essência, ao alcance de realização pessoal e de participação comunitária, predicados inerentes à cidadania.”

### **Expressões chaves e Ancoragens – DSC VI**

“... punição no cumprimento da medida é uma necessidade até se ter uma certa conscientização por parte do adolescente do seu papel social e da sua responsabilidade com o ato feito.”

“...é necessário mudar o sistema de responsabilização dando caráter retributivo para a medida socioeducativa.”

“...é preciso determinar prazo de internação e não deixar a mercê das reavaliações.”

“...o adolescente começa a ser punido aos 12 anos de idade.”

“... a linguagem do jovem autor de ato infracional é violenta e muitas vezes sua compreensão limita-se a soluções punitivas.”

“...o adolescente tem que enxergar a MSE como algo punitivo.”

“... dar um caráter de punição é mais compreensível para o adolescente, podendo então chegar perto de uma melhor conscientização do jovem.”

“...o jovem deve encarar como uma punição para que se tenha o caráter de prevenção.”

“...se a medida for encarada de outra forma faz a sensação de impunidade.”

“... defendo o enfoque punitivo para o processo de responsabilização.”

“...não concordo nunca com um adolescente de 17 anos que mata em tocaia alguém por causa de discussão em bar, ficar 44 dias e sair pela porta da frente, liberado pela juíza”.

“...Quando comentemos uma infração de trânsito somos punidos como regra, atos contra a vida devem seguir o mesmo caminho.”

### **Expressões chaves e Ancoragens – DSC VII**

“...enfrentamos um cotidiano onde os profissionais buscam nas medidas socioeducativas um meio de participar da vingança social instalada no imaginário dos que aceitam as teses de desresponsabilização.”

“...ainda presenciamos o desconhecimento e/ou ineficácia da aplicabilidade legal por parte de alguns juristas.”

“...temos dificuldade na formalização de atendimento em rede que atue de modo interdisciplinar e eficaz.”

“...o atendimento ainda é fragmentado e voltado somente ao adolescente e pouco interventivo nos demais espaços ocupados por ele.”

“...faltam políticas públicas que intervenham de modo eficaz junto à família, à escola, às UBSs e à comunidade.”

“...o adolescente considerar a medida de internação uma punição é normal. Entretanto os profissionais deveriam estimular e motivar o jovem para que ele entenda o caráter educativo.”

“...os profissionais reforçam a visão punitiva das medidas perante os adolescentes.”

“...instituições infelizmente não estão preparadas para atender esta demanda de responsabilizar sem punir”.

“...a lógica é punitiva, e quem dirige as unidades são os agentes de segurança que não tem compromisso com os jovens, nem presença pedagógica.”

“...a sociedade quer os adolescentes infratores bem guardados e longe do convívio social.”

“... o que se ver é que muitos não querem a socialização, querem a punição.”

“...não há esforço dos dirigentes para qualificar as equipes, o que dificulta a possibilidade de mudança ideológica.”