



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DARLIANE SILVA DO AMARAL

**O SIGNIFICADO DA UNIDADE DE INTERNAÇÃO PARA ADOLESCENTES E
SOCIOEDUCADORES**

Brasília
2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DARLIANE SILVA DO AMARAL

**O SIGNIFICADO DA UNIDADE DE INTERNAÇÃO PARA ADOLESCENTES E
SOCIOEDUCADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Linha de pesquisa: Processos de Escolarização.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Tunes

Brasília

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AA485s Amaral, Darliane Silva do
 O significado da Unidade de Internação para adolescentes
 e socioeducadores / Darliane Silva do Amaral; orientador
 Elizabeth Tunes. -- Brasília, 2020.
 176 p.

 Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
 de Brasília, 2020.

 1. Unidade de Internação. 2. Adolescente. 3.
 Comportamento infracional. 4. Educação. 5. Escola. I. Tunes,
 Elizabeth, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O significado da Unidade de Internação para adolescentes e
socioeducadores**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Tunes

Universidade de Brasília – Presidente

Prof^a. Dr^a. Ingrid Lilian Fuhr

Centro Universitário de Brasília – Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho

Universidade de Brasília – Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Regina Lucia Sucupira Pedroza

Universidade de Brasília – Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Janine de Fátima Mundim Neto

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Membro Suplente

Brasília, 22 de outubro de 2020.

Dedicatória

À minha mãe, **Marinalva Araújo**, e avó, **Expedita Araújo** (*in memoriam*), por representarem para mim exemplos de resistência, simplicidade, amorosidade, generosidade e bondade. Elas encorajam-me a não sucumbir!

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados. Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós.

Cora Coralina

Muitíssimo obrigada!

À Elizabeth Tunes, pela orientação respeitosa, convívio, amizade, generosidade e confiança em mim. Beth, minha profunda gratidão, lealdade e admiração.

Aos amigos do grupo de estudo: Aline, Eric, Edna, Geraldo, Helena, Ingrid, Janine, Luanna, Messias, Penélope e Zoia. Agradeço carinhosamente pelo companheirismo, leituras, reflexões, alegria, convivência e solidariedade. Vocês são especiais!

Ao Bob, pelo sorriso acolhedor e receptividade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudo para a realização da presente investigação.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) pelo financiamento destinado à participação em eventos acadêmicos.

Às professoras que aceitaram o convite para participarem da banca de defesa.

Aos adolescentes que me concederam entrevista, bem como aos demais que conheci na Unidade de Internação de Santa Maria - Distrito Federal.

Aos servidores da Unidade de Internação de Santa Maria. De modo especial: Fabíola, Abdallah, Roges, Leandro, Marleide, Áurea, Laura, Thaís, Ana Carol, Naiana, Jaqueline, Palmeron, Tatiana, Larissa, Patrícia e Mônica. Aos amigos

que atuam na Socioeducação do Distrito Federal: Marta Rios, Elessandra, Edson, Iara e Janaina.

À irmã Nazareth e irmã Fátima do Pensionato Oblatas do Menino Jesus, por possibilitarem que o pensionato fosse uma morada agradável e acolhedora. De maneira particular a Dayanne Lacerda por ser tão especial, generosa e cuidadosa.

Ao Professor António Gomes, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pela amizade que se mantém.

Aos meus amigos por me permitirem existir no mundo com eles! De modo particular, Lenilda e Karina. Aos que partilharam da minha trajetória na Universidade de Brasília: Bruno, Daiani, Otávio, Brenda, Keila, Ricardo, Erikson, Joana, Berna, Luz e Thiago.

Ao povo da minha aldeia: comunidade Baixo-Giqui.

À família Araújo, em especial Tia Maria, Pablo, Paloma, Rosa, Tio Demar e Neidinha por serem generosos e amorosos. À família Amaral, em especial aos avós paternos Marieta (*in memoriam*) e Raildo (*in memoriam*), por serem o alicerce na minha história e por cotidianamente permanecerem vivos, inspirando minhas escolhas. À família Beserra, em especial tia Alice (*in memoriam*) e tia Liduina.

Aos meus irmãos, Disalvio, Daniele, Deborah e Denise por me apoiarem incondicionalmente. Pelo respeito e amor! Ao meu sobrinho João Benjamim que nos enche de alegria e encoraja-nos a lutar por um mundo mais humano. Aos meus cunhados Rubens e Elison.

Aos meus pais, Marinalva Araújo e Aristeu Amaral, pelo constante apoio, amor e por suportarem silenciosamente minha ausência.

Brasília, março de 2020.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

RESUMO

A presente investigação propõe o exame sobre o significado da Unidade de Internação para adolescentes internos, egresso e equipe de socioeducadores (pedagogo, psicólogo, assistente social e agente socioeducativo) que atua na implementação da medida socioeducativa de internação. Ainda, apresentamos uma caracterização da adolescência, adotando a Teoria do Desenvolvimento de Lev Semionovitch Vigotski, a qual considera que essa fase etária se constitui como a idade de transição, marcada pelo desequilíbrio do que foi formado na infância e um equilíbrio não encontrado das novas formações que ainda não se completaram. Esse processo compõe o desenvolvimento da personalidade e a formação da consciência reflexiva do adolescente. A pesquisa examinou alguns estudos acerca de fatores apontados como respostas ou causas da prática do comportamento desviante, estabelecendo relação com as ideias de Vigotski. Apresentamos reflexões sobre a escola, pois é a instituição formal responsável pela formação do adolescente, bem como por sua importância social. Ainda, investigamos a proposta de educação oferecida aos adolescentes que estão sob a tutela do Estado brasileiro sob a determinação judicial de cumprimento da medida de internação pelo cometimento de atos infracionais. Propaga-se que tal proposta é de natureza educativa e que assegura a proteção integral do adolescente. No entanto, verificamos que a escola direciona suas atividades numa concepção de padronização e de controle do ensino, o que conduz à irreflexão e a perda da autoridade do professor. No que concerne à internação, a pesquisa evidenciou um Sistema que, pelas características analisadas, se compõe em seu conjunto, por uma rotina de práticas punitivas e coercitivas, que negligenciam a proteção e a responsabilização do adolescente. Portanto, essencialmente, a proposta destoa de uma educação autêntica. A proposta de educação oferecida na socioeducação amplia a realidade de abandono do adolescente autor de ato infracional, e é marcada pelo desamparo e desresponsabilização.

Palavras-chave: Unidade de Internação. Adolescente. Comportamento infracional. Educação. Escola.

ABSTRACT

This research proposes an examination of the meaning of the Socio-Educational Unit for in-house adolescents, graduates and a team of socio-educators (pedagogue, psychologist, social worker and socio-educational agent) that works on the implementation of the socio-educational measure of hospitalization. Still, we present a characterization of adolescence, adopting Lev Semionovitch Vigotski's Theory of Development, which considers that this age phase is constituted as the transition age, marked by the imbalance of what was formed in childhood and a balance not found in the new formations that have not yet been completed. The development of the personality and the formation of the adolescent's reflective awareness are comprising in this process. The research examined some studies on factors identified as responses or causes of the practice of deviant behavior, establishing a relationship with Vigotski's ideas. We present reflections on the school, as it is the formal institution responsible for the formation of the adolescent, as well as for its social importance. In addition, we investigated the education proposal offered to adolescents who are under the authority of the Brazilian State under judicial determination to comply with the internment measure for committing offenses. The proposal of an educational nature and it guarantees of full protection of the adolescent are propagated. However, we found that the school directs its activities in a conception of standardization and control of teaching, which leads to thoughtlessness and the loss of the teacher's authority. Regarding admission, the research showed a System that, due to the characteristics analyzed, is composed as a whole, by a routine of punitive and coercive practices, which neglect the protection and responsibility of the adolescent. Therefore, essentially, the proposal is at odds with authentic education. The education proposal offered at Socio-education expands the reality of abandonment of the adolescent who committed an infraction, and is marked by helplessness and lack of responsibility.

Keywords: Socio-Educational Unit. Adolescents. Infringing behavior. Education. School.

RÉSUMÉ

Notre recherche se propose à examiner le significat de Unité d'Internat, qui correspond à un établissement pénitentiaire pour mineur pour des adolescentes qui y sont ou qui en sont déjà sorties, aussi bien que pour le cadre socio-éducateur (pédagogue, psychologue, assistant social et agent socio-éducateur) qui travaille à l'application de l'action socio-éducative de l'internat. Nous présentons encore une caractérisation de l'adolescence sous le biais de la théorie du développement de Lev Semionovitch Vigotski, dans laquelle on considère cette période de la vie comme l'âge de transition, marqué pour le déséquilibre en ce qui concerne ce qui a été formé pendant l'enfance et l'équilibre pas encore retrouvé dans les nouvelles formations qui ne se sont pas encore accomplies. Ce processus compose le développement de la personnalité et la formation de la conscience réflexive de l'adolescent. Cette recherche a examiné des études à propos des raisons désignées comme réponses ou causes de la pratique du comportement déviant, au même temps qui a établi un rapport avec les idées de Vigotski. Nous avons encore présenté des réflexions sur l'école, une fois qu'il s'agit de l'institution formale responsable par la formation de l'adolescent, aussi bien que par son importance sociale. De plus, nous avons analysé la proposition de l'éducation offerte aux adolescents qui sont sous la tutelle de l'État brésilien à partir de la détermination judiciaire d'accomplissement de mesure de l'internat à cause de l'engagement dans des actes déviantes. On dit que cette proposition a une nature éducative et qui assure la protection totale de l'adolescent. Cependant, nous avons vérifié que l'école s'oriente vers des activités qui s'affirment sous le biais d'une conception de standardisation et de contrôle de l'enseignement, ce qui conduit au manque de réflexion et à la perte de l'autorité du professeur. En ce qui concerne l'internat, notre recherche a évincé un système qui, à partir des caractéristiques analysées, se compose par un ensemble des routines et des pratiques punitives et coercitives, qui désaffecte la protection et la responsabilisation de l'adolescent. Alors, cette proposition est essentiellement en désaccord avec une éducation authentique. La proposition de l'éducation offerte par la Socio-éducation augmente la réalité d'abandon de l'adolescent qui a commis un acte déviant, réalité qui est marquée par la négligence et le manque de responsabilisation par rapport aux adolescents.

Mots-clé: Unité d'Internat. Adoléscent. Comportement déviant. Éducation. École.

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1: Mapa da Unidade	76
Imagem 2: Livro da Unidade de Internação de Santa Maria com a escrita “Atura ou Surta”	154

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 O trabalho empírico e as escolhas metodológicas	11
2 ADOLESCÊNCIA: CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO	19
2.1 Interesse, maturação sexual e o pensamento por conceito	21
2.2 Imaginação, fantasia e criação na idade de transição.....	28
2.3 O desenvolvimento do adolescente com comportamento divergente	32
2.3.1 Apontamentos sobre causas do comportamento divergente.....	36
3 PERSPECTIVA PARA A SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO	41
3.1 Socioeducação: proteção social para adolescentes autores de ato infracional	41
3.1.1 Medida socioeducativa de internação	46
3.2 Educação na concepção arendtiana	50
4 A ESCOLA E A RELAÇÃO COM OS ADOLESCENTES	57
4.1 A crise (in) visível da escola	57
4.1.1 Caso I: “Escola Pública com Educação de Qualidade em Itaiçaba-Ceará”	60
4.1.2 Caso II: Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	66
5 UNIDADE DE INTERNAÇÃO: ROTINA, SIGNIFICADOS E PERCEPÇÕES	72
5.1 Caracterização da Unidade de Internação de Santa Maria	75
5.2 Caracterização dos participantes	77
5.2.1 Equipe Técnica: entrevistas realizadas entre fevereiro e maio de 2019 .	78
5.2.2 Adolescentes Internos: entrevistas realizadas entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019	80
5.2.3 Egresso: entrevista realizada em março de 2019	83
5.2.4 Uma caracterização dos adolescentes pela equipe técnica	84
5.3 A rotina de atividades e seus resultados	89

5.4 Relações de convivência.....	100
5.4.1 Relações dos adolescentes internos com os familiares	113
5.5 Emoção e comportamento: ameaça e triunfo.....	115
5.6 Aspectos do contexto familiar e social dos adolescentes.....	121
5.7 A escola no contexto de privação de liberdade.....	127
5.8 Críticas à atuação da unidade.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS	160
ANEXO A: ORIENTAÇÕES PARA ESTUDANTES DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS	161
ANEXO B: AUTORIZAÇÃO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	163

1 INTRODUÇÃO

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia

Alberto Caeiro

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia,

O Tejo tem grandes navios
E navega nele ainda,
Para aqueles que vêm em tudo o que lá não está,
A memória das naus.

O Tejo desce de Espanha
E o Tejo entra no mar em Portugal.
Toda a gente sabe isso.
Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia
E para onde ele vai. E donde ele vem.
E por isso, porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio da minha aldeia.

Pelo Tejo vai-se para o Mundo.
Para além do Tejo há a América
E a fortuna daqueles que a encontram.
Ninguém nunca pensou no que há para além
Do rio da minha aldeia.
O rio da minha aldeia não faz pensar em nada.
Quem está ao pé dele está só ao pé dele.

Esse poema de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa, sempre me fez reboiço emocional, pois o sinto com uma precisão de quem tem convicção de que o Tejo não é mais belo do que o rio da minha aldeia. O rio que corre pela minha aldeia é o Jaguaribe e nele vivia-se de maneira livre, sem pensar se havia algo para além dele. Como bem descreveu Caeiro, estar ao pé dele não faz pensar em nada, simplesmente sentíamos o que íamos vivendo. Era nele que tomávamos nossos banhos diários, pegávamos água, com a qual cozíamos os alimentos, lavávamos as louças e as roupas, e fazíamos muitos piqueniques às suas margens. Era ele o local de lazer da comunidade e, para isso, não havia a definição de horário, a imposição de regras de convivência, manuais de uso nem controle institucional privado ou público para as pessoas que dele usufruíam. Ao ar livre e de modo combinado ou não, todos iam se encontrando e o rio proporcionava inúmeros momentos de convivência em que cada um ia vivenciando a relação desejada do modo que melhor entendesse ou

precisasse. O rio tinha uma centralidade na vida de todos, quer servindo como ambiente de lazer ou de subsistência, pois dele era pescado o peixe para o alimento, dele vinha a água necessária para aguar a pequena horta próxima de casa e, ainda, em seu entorno se plantava batata para se juntar aos demais produtos colhidos nas safras no inverno (feijão, milho, jerimum, macaxeira e melancia).

Ainda ele era o percurso pelo qual se chegava a outras comunidades. O rio se caracterizava como um tesouro, pois representava sentido e sobrevivência. Os mais velhos dominavam e conheciam bem a dinâmica dele, e esse saber era transmitido aos mais novos. Ele também era o centro de conversas entre os mais velhos, que passavam horas falando sobre os mais diversos aspectos vividos por eles naquele ambiente. Presenciei muito dessa relação do homem com o rio na pessoa do meu avô. Havia uma autoridade que reconhecia o saber dele e o das pessoas mais velhas, e que avalio indispensável para manter a estabilidade e a durabilidade da relação das pessoas da minha aldeia com o rio.

Recordo-me que um dos primeiros ensinamentos transmitidos aos adolescentes era de que o rio podia ser traiçoeiro, perigoso e surpreendente, portanto, não se devia desafiar o que não é conhecido por inteiro. Havia um mistério envolvendo a relação do homem com o rio, e independia se a pessoa sabia nadar, se conhecia a melhor área para banho e para pesca, pois ainda assim o contato com o rio deveria sempre considerar os valores que os mais velhos atribuíam a ele. Hoje, tardiamente, percebo que esses valores se constituíam princípios de preservação da cultura local. Esse ensinamento não era transmitido aos mais jovens com intuito de causar medo ou afastá-los, pelo contrário, almejava-se que os menos experientes tivessem respeito pelo rio e se aproximassem dele como quem busca uma intimidade com algo sagrado. Isso assemelha-se ao simbolismo que a água representa para o nordestino, pois é abundância, vida, graça, alegria, e a ausência dela é sinônimo de tragédia, de fome e de morte.

O rio era livre e constituía-se, portanto, como o mais importante local de encontro das pessoas da minha aldeia. Ali não se teorizava sobre respeito,

justiça, democracia, liberdade, diálogo, direitos humanos; no entanto, vivia-se de modo genuíno esses princípios que, atualmente, ocupam cenários nas discussões acadêmicas, muitas das vezes pela constatação da ausência deles nas sociedades atuais. Quando da existência de algum conflito, cotidiano, pessoal e/ou comunitário, as pessoas se organizavam por elas próprias, com autonomia, e resolviam como superá-lo, pois não havia o acesso e nem o hábito de recorrer à justiça. As regras de convivência eram na grande maioria respeitadas, estabelecidas e conhecidas por todos, e advindas da necessidade das pessoas.

Recordo-me bem que os adultos conversavam sobre as suas vidas pública e privada, e os assuntos diziam respeito ao convívio pessoal e comunitário de cada um. Conversava-se sobre os desafios de educar bem os filhos, da relação desses com a escola, espreitava-se a conduta do filho da vizinha na escola e, de modo geral, falava-se sobre amenidades cotidianas, os festejos religiosos das igrejas católicas da região, e também sobre assuntos delicados, tais como doenças, mortes e fome. As crianças, desde cedo, participavam do mundo do trabalho com os adultos. Na safra do caju, na debulha do feijão e milho, no carnaubal, nas farinhadas e pescarias, todos, coletivamente, ajudavam-se nessas atividades. As pessoas iam se agrupando e, juntas, se organizavam para plantar, colher e armazenar os alimentos.

Na minha aldeia não tinha energia elétrica. Uma ou outra pessoa possuía rádio a pilha. As crianças e os adolescentes tinham que se deslocar dois quilômetros, a pé, para frequentar a escola. Naquele tempo, década de 80 do século XX, os pais estabeleciam uma relação de confiança e respeito com o professor, e esse conduzia o processo educacional de modo autônomo, pois lá ainda não chegara o roteiro de burocracias o qual o professor tem que cumprir, rigorosamente, nos dias letivos determinados pelo Ministério da Educação, sob a fiscalização das secretarias estaduais e municipais de educação. Não se ouvia falar em *bullings* nas escolas, atentados de alunos contra professores, denúncias ou fiscalizações do Ministério Público, suicídios e mutilações de adolescentes, diagnósticos ou laudos para os alunos, preocupações com indicadores de qualidade da educação pública brasileira, formações continuadas para professores, inclusão e escolas alternativas entre outros temas. Mas a educação

formal já propagava a hierarquização das inteligências, classificando-as em superiores e inferiores, conforme posta em questão e problematizada por Rancière (2015) em suas discussões.

A comunidade a qual venho me referindo como aldeia é o Baixo-Giqui, município de Itaiçaba-Ceará, localizado a aproximadamente 200 quilômetros de Fortaleza. Sou a primogênita dos cinco filhos de pai cearense e mãe brasiliense. Nasci em 1979 e fui criada nesse povoado que, hoje (2020), tem, em média, cinquenta casas e duzentas e cinquenta pessoas. Em 1989 o prefeito lançou a ideia de colocar energia elétrica na comunidade e, a princípio, a proposta não foi aceita pelas pessoas, pois elas não viam a necessidade de ter energia elétrica em suas casas. Mesmo assim, esse recurso foi instalado na comunidade. Após isso, colocou-se uma televisão na rua e as pessoas iam se reunindo em torno dela todas as noites, e tudo o que, à primeira vista, fora novidade passou a ser comum e estabeleceu-se como uma rotina. Com isso, o dia a dia da comunidade passava a sofrer interferências das decisões do prefeito e do padre, considerados como autoridades, pois ambos instituíam regras que deviam ser respeitadas e acatadas pelas pessoas.

Aos poucos, todos foram substituindo a lamparina pela luz elétrica, o pote pela geladeira, o rádio e os encontros em grupo nas calçadas pela televisão na sala e a água do rio já chegava às casas com a ajuda de motor. Nessa mesma altura, a comunidade passa a ter a visita trimestral de um padre, representantes comunitários são convocados para participar frequentemente das formações oferecidas pela paróquia e diocese. Os adolescentes passaram a usufruir do transporte escolar que os levava à sede do município para estudar. Bicicletas e carroças foram substituídas por motocicletas e carros. Surgiram o celular e a internet. Nas casas foram postas grades para garantir mais segurança às famílias, e já há adolescentes rotulados de marginais por serem usuários e/ou vendedores de drogas. Existe também uma busca constante por produtos das lojas e dos supermercados para suprir necessidades de sobrevivência.

Dessas transformações, ocorridas nas das três últimas décadas do século passado e início do século XXI, resultaram, portanto, perdas significativas no modo autêntico das vivências próprias daquela comunidade. Homogeneizou-

se o modo de viver e, com isso, substituiu-se a vida rudimentar por um modo de viver copiado da televisão e da internet. Seduzidas, as pessoas foram assumindo os hábitos impostos sem se darem conta das mudanças e consequências dessas novidades na vida delas. Estaríamos enquadrados no que Guy Debord considera a sociedade do espetáculo? A crítica de Debord (2010) é pelo fato de o homem sofrer contínua privação de decisão na sociedade em que vive. Para ele, somos moldados para consumir, e os desejos encontram-se condicionados a esse consumo, por vezes, considerado fruto de uma pressão social. Em suma, a sociedade age como modeladora de tudo ao seu redor, produzindo o que o autor intitula como a espetacularização da sociedade.

As transformações sociais da minha comunidade também se deram em decorrência das mudanças na natureza. Após sucessivos anos de seca, o rio secou e, com isso, todas as vivências em torno dele deixam de existir.

Ao olhar para a minha comunidade, nesse início do século XXI, avalio que o seu povo incorporou o sentimento do medo como algo muito presente e forte no cotidiano, relacionando-o a situações de violência, falta de segurança pública, de fome, de falta de energia e internet, da quebra de uma peça do automóvel, de que o adolescente seja um fracassado na escola, de que o jovem não consiga seu diploma e não se afirme no mercado de trabalho na cidade. No entanto, se espera que o governante resolva e solucione os problemas.

Ademais, em regra, já não se partilha coletivamente as atividades de trabalho, vivências cotidianas da vida em comunidade, e as pessoas fazem suas escolhas de modo individualizado na tentativa de garantia de sucesso. Para culminar essas transformações, o Estado, na figura do poder local (prefeitura), assumiu a totalidade das decisões públicas da comunidade. Ele se instalou como o responsável por decidir, organizar e cuidar da vida das pessoas, num discurso revestido de boas intenções, no qual evidenciaram-se algumas carências sociais e individuais que deveriam ser sanadas; para isso, o Estado interviria. Com essa intervenção, houve uma substituição do curandeiro pelo médico enviado pela secretaria de saúde, dos remédios extraídos da natureza pelos medicamentos das prateleiras das farmácias; a escola e os alunos passaram a ser monitorados pela secretaria de educação; surgiram o advogado e a polícia para defender o

cidadão de possíveis injustiças cometidas pelos seus pares; por fim, houve a substituição das normas de convivência local pelas leis municipais.

Para ajudar no cumprimento das leis e numa intervenção exitosa, o projeto do Estado treinava agentes comunitários de saúde para fazer o controle social da saúde de crianças, grávidas e idosos. De igual modo, os professores têm que desempenhar a função do controle social da aprendizagem e assegurar a permanência e os critérios de sucesso determinados pelo Estado para os alunos na escola. Implementou-se uma assistência social por meio da atuação do conselho tutelar amparado na Lei nº 8.69/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, que passou a intervir na educação familiar das crianças e dos adolescentes por meio da fiscalização nas escolas e na comunidade. Os festejos comunitários que, antes, para acontecer, bastava que alguma pessoa cedesse a frente da sua casa e o consentimento das demais pessoas da comunidade, passaram a ser determinados pela concessão da prefeitura. Dessa feita, o Estado assume a organização comunitária e cuida dos interesses do povo e, nessa perspectiva, para haver um festejo público é necessário que a prefeitura autorize, pois há de se tomar providências legais, desde a obrigatoriedade da presença da polícia, dos conselheiros tutelares, do pagamento de taxas referentes ao uso do espaço público, para que, assim, seja garantida a ordem das pessoas no espaço público durante o festejo. A anulação do código de ética e a perda das decisões comunitárias aconteceram de maneira alienante, de modo que as pessoas foram cerceadas da possibilidade de agir politicamente pelo seu bem comum. Não houve diálogo para que as mudanças fossem consentidas pelos moradores da comunidade. De igual modo, também não houve resistência para que o Estado assumisse o controle sobre as pessoas e a vida social. Para Simone Weil, a engrenagem que põe em funcionamento a “máquina do Estado” é opressiva por sua própria natureza e não funciona “sem esmagar os cidadãos; nenhuma boa vontade pode fazer dela um instrumento do bem público; não se pode impedi-la de oprimir a não ser destruindo-a” (2001, p. 138).

Outrossim, a minha aldeia está conectada com o mundo e também com todas as formas de controle social presentes na sociedade. Para Deleuze (2010, p.224), “encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de

confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola e família”. Ele refere-se às sociedades de controle, em que o homem é submetido a formas de dominação e não é respeitado como um ser único e singular. Acrescenta, ainda, que “trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam”.

Ademais, com vista à escolarização dos filhos, meus pais nos encaminharam para as comunidades e cidades vizinhas. Do meu processo de escolarização, recordo-me de não achar muito sentido no que me era proposto pela escola e a mim tudo parecia um constante cumprimento de tarefas. Eu não conseguia estabelecer uma relação do que era ensinado na escola com as minhas práticas cotidianas fora dela. Eu já dominava os códigos sociais de onde eu vivia e já sabia agir no meio familiar e comunitário, na relação com os adultos, nas atividades domésticas e na convivência com as pessoas sem que isso fosse resultado de aprendizagem escolar. O roteiro instrucional das disciplinas não me fascinava e, por vezes, eram mais atraentes as prosas e as narrativas que eu ia sabendo sobre as pessoas, porque, por meio delas, estabelecia relações de convivência nos lugares em que estava vivendo pela primeira vez, pois, desde adolescente, já não morava com meus pais e sempre mudava de cidade para ingressar no nível de estudo para o qual eu avançava.

Na escola, vivenciei, durante anos, o peso de não conseguir ocupar os melhores lugares pelas notas mais altas e, desse fato, recaía sobre mim uma sentença de incapacidade que, particularmente, não me preocupava por não estar bem colocada no ranking, mas por uma cobrança desnecessária reforçada pela escola, pela família e pela sociedade. Sempre fui, internamente, buscando cortar o feixe estabelecido pela normatização social que propaga a ideia de que a pessoa que vai bem na escola terá sucesso garantido na vida e terá realização profissional. Sempre busquei nutrir a liberdade de quem teve um rio que corria livremente pela sua aldeia e seguia uma intuição de que a vida de uma pessoa não deveria ser determinada, exclusivamente, pelo desempenho classificatório e hierárquico de notas. A escola representou um lugar muito marcante e central em minha vida, pois parte das decisões incorporadas por mim decorreram dessa relação. Todas as vezes que eu tive que mudar de cidade foram determinadas

pela relação com a escola, e isso permaneceu vigente até a minha vinda para Brasília e o ingresso no doutorado na Universidade de Brasília-UnB.

Prosseguindo com os estudos, licenci-me em Ciências da Religião, cursada na Universidade Estadual Vale do Acaraú, no Estado do Ceará. À época, a opção pelo curso não se deu, propriamente, por uma identificação pessoal, mas pelo fato de ter sido a única oferta de curso existente na região cearense onde eu residia. A permanência no curso representava a conquista da formação em nível superior e a crença de que isso significaria uma mudança de vida para melhor. Em simultâneo à graduação, comecei a realizar algumas atividades profissionais nas escolas da sede do município e, em 2007, integrei a equipe de coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação. Assim, cabia-me o acompanhamento dos programas federais, estaduais e municipais das equipes responsáveis por eles. Fui coordenadora da experiência “*Escola Pública com Educação de Qualidade, em Itaiçaba-CE*”, premiada pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como uma das dez melhores experiências em Gestão Educacional do Brasil. A experiência tinha por compromisso: estabelecer, como foco principal, a aprendizagem e a avaliação contínua; alfabetizar as crianças com até, no máximo, oito anos de idade, aferindo os resultados por exames periódicos específicos; combater a repetência e aprimorar conhecimentos com práticas de reforço e incentivo no contraturno. Pelo foco de atuação do projeto já é possível antever que a realidade escolar era a mesma que conhecemos.

Em seguida, fui para Portugal e iniciei o mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, conhecida, entre os portugueses, como cidade do conhecimento e das tradições. O mestrado representou uma experiência riquíssima em todos os aspectos da minha vida. Constatei que Alberto Caeiro estava coberto de razão ao considerar que “o Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia, mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia”. Para além do encantamento com a primeira experiência internacional, vivenciei momentos de confronto com uma realidade escolar portuguesa muito semelhante à que havia conhecido no Brasil, ou seja, uma

escolarização caracterizada em concepção descrita na “educação bancária” (Freire, 2016).

O meu contato com a rotina escolar em Portugal se deu no âmbito da pesquisa do mestrado, em que investiguei o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), que é uma proposta curricular de educação formal direcionada para adolescentes de 15 a 18 anos designados judicialmente com comportamentos divergentes. Um dos principais objetivos da proposta curricular é a garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória para que, por meio dela, haja uma mudança dos comportamentos desviantes. Assim, caracterizava-se como uma política pública de proteção social aos adolescentes com insucesso escolar, nomeadamente retenção, indisciplina e evasão; comportamentos desviantes dentro e fora da escola; adolescente institucionalizado em casas de acolhimento, fosse pelo abandono dos pais ou por terem sido retirado da tutela deles. Em síntese, de modo geral, os adolescentes eram designados pelo juizado da criança e da infância como pertencentes a famílias disfuncionais, por ocorrência de violência física, alcoolismo, dependência química etc. Ou seja, conseqüentemente denominados em risco social, expostos a inúmeras formas de vulnerabilidade e negligência no próprio ambiente familiar, bem como pelas circunstâncias sociais, pois eram pobres e moradores de áreas consideradas periféricas.

Sublinho que nenhum dos adolescentes que integrava o Programa havia passado por medida tutelar educativa de internação. Ainda assim, eles demonstravam com frequência um pavor só de falar na possibilidade de serem encaminhados judicialmente para cumprir a medida tutelar de internação. Cheguei a questioná-los sobre as razões do pânico, mas preferiam não conversar sobre o assunto nem comigo nem com os professores. Entretanto, percebia-se que entre eles havia uma conversa detalhada sobre as questões que envolviam os assuntos da internação. Um dos fatores mais marcantes, no período da pesquisa do mestrado, foi acompanhar o encaminhamento de adolescentes para o regime de internação. O Juizado de Menores, órgão público responsável pela designação de medida tutelar educativa, determinou que a escola convencional já não mais se constituía como opção adequada para a educação dos adolescentes. Ademais, o meu impacto, bem como dos

professores, se deu, primeiramente, por não haver disparidade nos comportamentos desviantes dos adolescentes encaminhados para a internação, em relação aos que permaneceriam no Programa e na escola; em seguida, por sofrermos ao ponderar o medo, o pavor e a rejeição que eles demonstravam ao sistema de internação, que já sabíamos que era um sistema violento e falido.

À época, eu não tinha conhecimento de como era a rotina das instituições que implementam a medida de internação nem em Portugal nem no Brasil, e isso começou a intrigar-me, tornando-se uma inquietação. As demonstrações de rejeição dos adolescentes incitaram em mim a curiosidade de conhecer como era de fato a rotina das instituições de cumprimento da medida de internação. O pavor dos adolescentes me inquietava sobremaneira, especialmente porque não me indicava uma justificativa que pudesse me convencer de que eles tinham clareza do que acontecia na internação, para tamanha repulsa. Eu entendia que o que eles chamavam de “perda da liberdade” era um motivo plausível para desassossegá-los, mas intuitivamente eu percebia que havia algo a mais que fundamentava tamanho pavor. Somente hoje, com a investigação na Unidade de Internação, isto é, com o doutorado, é possível deduzir que o pavor que eles demonstravam eu o vi materializado nos adolescentes brasileiros, não só porque estavam privados da liberdade ao serem internados em uma instituição dita educativa, e sim porque estão em um sistema que eles consideram prisional.

Nos normativos legais portugueses e brasileiros, há um panorama regulamentado a respeito de como as instituições de internação devem funcionar e qual o tratamento que o adolescente deve receber. É consensual entre as pessoas que atuam com as temáticas dos adolescentes autores de atos infracionais que os normativos legais contemplam muitíssimo bem os direitos dos adolescentes. De modo geral, a legislação é avaliada positivamente e as críticas feitas são centradas no que concerne a uma cisão entre o que está previsto na lei e o modo como é implementado efetivamente o tratamento oferecido ao adolescente, isto é, a legislação em si não assegura a realização concreta do que está regulamentado como dever do Estado, da família e da sociedade.

Assim, a questão que orientou a presente investigação é a seguinte: **as Unidades de Internação para adolescente com comportamento desviante se constitui em seu conjunto como uma instituição de natureza punitiva penal, divergindo, portanto, de uma educação autêntica, isto é, que ofereça possibilidades para que o adolescente possa desenvolver sua consciência reflexiva e atuar na vida pública de maneira autônoma?**

1.1 O trabalho empírico e as escolhas metodológicas

No âmbito da presente investigação buscamos refletir acerca das Unidades de Internação como última instância social proposta pelo Estado brasileiro para que haja um rompimento dos comportamentos considerados desviantes nos adolescentes. Questionamos: quais e como são implementadas as medidas de punição aos atos infracionais? O que o Estado brasileiro compreende por ressocialização? Qual o significado da Unidade de Internação para os adolescentes internos? Ainda examinamos a relação da escola com o adolescente, uma vez que os adolescentes encaminhados para as Unidades de Internação já passaram pela escola e, muitas vezes, não foram notados, além de que não lhes foi oferecida uma educação autêntica que lhes possibilitasse formar-se e desenvolver-se.

Assim, elencamos como objetivo principal da presente pesquisa investigar o significado atribuído ao sistema de internação, pelos adolescentes e pela equipe técnica da Unidade, a fim de perceber como eles veem o Sistema que constitui a medida socioeducativa de internação. Elencamos como objetivos específicos: entender como adolescentes em medida socioeducativa fechada e egressos desse sistema avaliam os comportamentos considerados desviantes e o processo de internação; verificar os contextos social e escolar dos adolescentes ouvidos na pesquisa, a fim de fazer uma caracterização desses contextos; identificar os normativos legais nacionais e institucionais, analisando como eles regulamentam o atendimento ao adolescente; perceber como os profissionais que atuam direta ou indiretamente com a medida de internação avaliam as Unidades de Internação e o Sistema Socioeducativo e, de igual modo,

perceber como eles caracterizam a adolescência e o adolescente. Para isso, recebemos autorização e orientação do Tribunal de Justiça e da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas, ambos do Distrito Federal, para ingresso na Unidade de Internação de Santa Maria, conforme consta nos Anexos A e B.

Consideramos que a nossa experiência acadêmica com pesquisa se iniciou no âmbito do mestrado, pois tomamos conhecimento dos procedimentos metodológicos, dos instrumentos de coleta de dados, dos tipos de pesquisa e das técnicas de tratamento dos dados. Fomos aos poucos compreendendo o universo vigente na academia, os códigos de legitimação de uma pesquisa e, pelo que percebia, eles eram pautados, na maioria, pela escolha e pela justificativa teórica dos procedimentos metodológicos adotados. Compreendíamos que o método escolhido em uma pesquisa seria justificado pela opção metodológica que mais ajudasse a responder às questões que se pretendia investigar. Dessa perspectiva, portanto, o texto acadêmico cumpriria um maior rigor científico, quando destinava uma parte significativa para descrever sobre as técnicas metodológicas utilizadas pelo pesquisador. Não obstante, ao se centrar sobre a explicitação e o estudo do método quanto aos aspectos formais da pesquisa, Tunes (2018, p. 6) considera que as disciplinas e livros “acabam por ensinar os estudantes apenas a falarem sobre metodologia, métodos e técnicas e não, propriamente, a conduzirem uma pesquisa desde o início”. Nessa mesma direção, ao criticar o modo como a ciência é feita nas sociedades modernas, Weil (2001) diz que o homem que se propõe a fazer ciência já não pode mais ser considerado um cientista propriamente, uma vez que se tornou um trabalhador e assim sendo, atua de modo fragmentado, conseqüentemente, não compreendendo o conjunto de elementos que ele próprio se propõe a investigar. A pessoa atua para operar determinada engrenagem, pois foi treinada para tal função; a ciência também adere à concepção do trabalho em série, e os pesquisadores operam na linha de frente da manutenção da produção. Tunes acrescenta, ainda, que é comum que os textos acadêmicos apontem “ideias de diversos autores sobre as vantagens do emprego de uma forma de tratamento de dados, instrumento de pesquisa ou procedimento” o que torna o texto enfadonho e repetitivo (Tunes, 2018, p. 26).

Em nossa percepção, a crítica incide na ênfase que se dá ao domínio das técnicas de coleta de dados e dos formatos de redação de texto, na tentativa de que sejam enquadrados em perfis científicos, o que, muitas vezes, prejudica a compreensão e a reflexão sobre o próprio processo de pesquisa. Desse modo, entendemos que o desafio posto é para que os procedimentos metodológicos ocupem, de fato, o lugar importante que possuem no âmbito de uma pesquisa, pois compõem o método que norteia o processo reflexivo e criador do pesquisador, mas que não sejam reduzidos apenas a aspectos formais na tentativa de conferir aparência científica às pesquisas. A fim de elucidar ainda mais essa questão, segue o posicionamento de Tunes (2018), com o qual concordamos:

Muito além do domínio de informações, técnicas e procedimentos de investigação científica, o pesquisador precisa demonstrar a competência de harmonizar fatos. No seu trabalho, ele seleciona fatos a serem estudados, aplica ou desenvolve técnicas e procedimentos para estudá-los e gera novos fatos que, por sua vez, deverão ser harmonizados entre si e com demais fatos conhecidos. Na realização dessas atividades altamente complexas, utiliza as teorias existentes como ferramentas de pensamento. Se, em algum momento, os fatos não se harmonizarem, provavelmente, está-se diante de algo realmente novo que vai requerer, então, a criação de uma nova harmonia, isto é, de uma nova combinação de fatos e conceitos que guardam uma relação lógica entre si e denotam uma simplicidade esteticamente agradável. Assim, o trabalho do pesquisador é, continuamente, o de buscar ou criar novas harmonias entre fatos e conceitos. O ato de criação dificilmente conforma-se a regras e normas pré-estabelecidas (Tunes, 2018, p. 3).

No doutorado, passamos por um processo de análise em que questionamos qual o lugar dos procedimentos metodológicos no percurso da investigação. Como eles comporiam o método da pesquisa? Com os estudos feitos, optei por abandonar o *script* da imitação de textos acadêmicos que discorrem, essencialmente, sobre as técnicas de pesquisa. Dessa feita, no âmbito da presente investigação, a atenção para as técnicas tornou-se secundária. Privilegiamos o modo como ocorriam os processos à medida em que a pesquisa acontecia. Isso exigiu que estivéssemos em constante alerta para perceber o que os processos sinalizavam, pois disso decorria a próxima tomada de decisão.

Cuidamos também para que os instrumentos de pesquisa não sobrepujassem o conteúdo a que dariam acesso. Dessa maneira, optamos por aplicação de entrevista semiestruturada ao adolescente interno, ao egresso, e à equipe técnica (pedagogo, psicólogo, assistente social e agente socioeducativo). Também fizemos anotações em diário de campo, bem como a análise documental da Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e da Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em uma última etapa, discutimos as informações obtidas na investigação empírica, recorrendo a ferramentas da Análise de Conteúdo, compreendendo-a como método no processo de formação de significados (Bardin, 2011). Assim, propusemos categorias que organizaram as interpretações das informações e dos resultados em torno do problema de pesquisa.

Compreendemos por problema de pesquisa a definição de uma perspectiva que direciona, conduz e emite reflexões acerca da temática sobre a qual a investigação se debruça. Ao considerar que a Unidade de Internação se constitui como medida punitiva penal, corroborando com a proposta de educação da socioeducação, contudo, opondo-se diametralmente a uma concepção de educação autêntica, embarcamos em uma caminhada de encontros, desencontros, dúvidas, incertezas, especulações, contestação, desassossego e de frustração. Já não buscávamos respostas para uma situação dada, mas a compreensão da realidade que estava diante de nós.

Acreditamos que ao mirar no que chamamos de problema de pesquisa é importante que nos cerquemos de informações sobre ele para que possamos tecer inferências que nos coloquem em lugares desconhecidos nos quais, talvez, possamos nos confrontar com aspectos relevantes, que *a priori* não estavam destacados. Esse lugar do desconhecido causa desconforto, pois põe em dúvida o domínio de métodos e de técnicas de pesquisa; desestabiliza a ideia de que os textos acadêmicos sejam produzidos rapidamente e que devam apontar soluções; causa também desconforto quando reduzimos o problema a mais um manual fechado com regras determinadas e aplicáveis a uma realidade a que se chama de campo da pesquisa; ademais, o lugar do desconhecido não contempla certezas, respostas calcificadas em verdades nem manipulação de dados.

Contudo, esse lugar desconhecido requer do pesquisador uma posição que torne possível trilhar um percurso autônomo em busca do que Tunes (2018) chama de competência de harmonizar fatos.

Outrossim, ao abrir mão de buscar respostas e apresentá-las como resultados da pesquisa, passamos um período significativo no lugar do desconhecido, que foi um lugar de tempestade. A atividade do pensar possibilitou uma certa organização, pois foi com o exercício da reflexão que pensamos várias vezes sobre a temática da pesquisa, fato que nos faz tomar decisões. Ainda, é indispensável sublinhar a relação com a minha orientadora, que esteve muito próxima o tempo todo, organizando os estudos que fizemos, propondo colocações provocadoras e imprescindíveis que guiaram a minha posição e as escolhas, ainda que permitindo que as decisões fossem tomadas por mim.

O lugar do desconhecido e a busca por harmonizar fatos foi marcado também pela circunstância do ambiente físico da Unidade e do fato de as pessoas que ali trabalhavam eram desconhecidas. Isso exigiu persistência, pois, além de eu ser estranha para eles, ainda estava numa tentativa de adentrar na rotina. Não é fácil esse processo, pois não podemos invadir um espaço e uma rotina que já está estabelecida. Contudo, uma vez escolhido entrar, temos de enfrentar. No caso da Unidade, há a peculiaridade de tratar-se de um ambiente com características de um sistema prisional, o que implica uma rotina de procedimentos diferentes de instituições em que comumente realiza-se pesquisa na área da educação, como, por exemplo, uma escola.

Mesmo quando fazemos vínculos e já conseguimos estabelecer uma posição em uma rotina estabelecida, verificamos que o pesquisador, pela posição que ocupa, sempre será um ente estranho no lugar, pois é visto como alguém que espiona a realidade, e isso é motivo de afastamento. Há de se dizer, entretanto, que, no nosso caso, tivemos aceitação por parte das pessoas, condição que foi fundamental para que realizássemos a investigação *in loco*. Isso impunha um desafio, que era perceber em que momento eu precisava ser invasiva e perguntar questões delicadas que compõem a rotina da Unidade, bem como decidir sobre o momento em que não seria necessário perguntar.

Questionava-nos, ainda, se estava em busca de contributos para a investigação ou se seria mais uma curiosidade pessoal. Desde os primeiros contatos com as pessoas na Unidade, informamos o objetivo da permanência no ambiente de trabalho deles e lancei o convite para quem quisesse participar da investigação; estaríamos à disposição para ouvi-los. Identificamos que o modo como fomos muito lentamente inserindo na rotina da Unidade, e pelo fato de não investigar uma atividade específica, ou uma categoria profissional, ou um setor da Unidade, colaborou para que se desvinculasse, em parte, a nossa presença da figura de um avaliador, uma vez que explicitamente não estávamos avaliando. A nosso ver, isso garantiu uma boa relação de convivência com todos e uma participação voluntária nas entrevistas.

As idas à Unidade eram acompanhadas pelo desejo do encontro. Encontrar pessoas que não estivessem blindadas para conversar sobre a rotina da instituição, refletir sobre o que de fato acontece no cotidiano lá dentro e conversar com os adolescentes para perceber como avaliam aquilo tudo que é organizado para implementar um sistema para eles. Por se tratar de um ambiente com características de um sistema prisional, há peculiaridades marcadas por um conjunto de restrições, por exemplo, só é possível haver contato com o adolescente se o setor da segurança permitir, uma vez que somente o agente socioeducativo tem acesso e autorização para retirar e para colocar o adolescente no quarto. A instituição não é um ambiente em que as pessoas circulam livremente para espairecer; então, andar pelos espaços livres é sempre com um destino determinado. De modo geral, as pessoas estão concentradas nos ambientes fechados, os profissionais estão sobrecarregados por atividades que ocupam o período todo do trabalho.

O primeiro contato com os adolescentes foi com as meninas. Fomos assistir uma oficina que elas faziam. Foram simpáticas e receberam-nos bem. Explicitamos os motivos pelos quais estava ali. Fizemos a opção de não saber dos atos infracionais dos adolescentes antes do primeiro contato com eles. Não sabíamos ao certo se essa seria uma opção que contribuiria com a nossa trajetória de pesquisa ou prejudicaria a investigação, mas seguimos essa decisão e, só depois de um período, é que tivemos acesso às informações sobre os contextos sociais deles, ao histórico de internação e cumprimento de outras

medidas pelos atos que os enquadraram em conflito com a lei, pois tínhamos planejado que antes de todas as entrevistas já tivéssemos conhecimento dos atos infracionais. E assim foi feito. Os técnicos que acompanhavam individualmente os adolescentes conversaram gentilmente conosco e não se opuseram a partilhar as informações sobre os adolescentes, inclusive, sempre estiveram se esforçando para colaborar com o que precisássemos.

Ainda definimos que as entrevistas com os técnicos e com os agentes socioeducativos fossem realizadas após as entrevistas com os adolescentes, pois queríamos confrontar, esclarecer e indagar os profissionais, caso surgisse algo nas entrevistas dos adolescentes que julgássemos necessário conversar com os profissionais, uma vez que são os responsáveis pelos adolescentes e incumbidos pela implementação da política pública designada pelo Estado de proteção social. Assim, concederam-nos entrevista onze profissionais, a saber, cinco agentes socioeducativos, um pedagogo, três psicólogos e dois assistentes sociais.

Quanto aos adolescentes, também havia uma gama de variáveis a observar, almejávamos perceber o significado da Unidade pelo adolescente recém-chegado pela primeira vez ou por reincidência; ou o que estivesse na iminência de sair da internação; que já tivesse passado por outras medidas socioeducativas; adolescente em contexto familiar e social diversos. Assim, realizamos entrevista com todos que pediram. Ao total foram dezessete internos e um egresso, mas para efeito do exame na análise consideramos oito internos, eliminando algumas entrevistas por considerar que elas não alterariam qualitativamente a percepção demonstrada em um número menor de entrevistados.

A fim de explicitar o nosso contato com o campo em que se deu a investigação empírica, houve inúmeros dias em que chegávamos à Unidade e a única coisa que era possível fazer era sentar-se em uma cadeira, permanecer em silêncio para não atrapalhar, pois a dinâmica do dia não permitia nenhum tipo de reação da minha parte. Também participamos de inúmeras atividades com os adolescentes, conforme descritas na seção da análise dos resultados. Por vezes foi angustiante passar quatro meses para começar a iniciar as entrevistas com

os internos, pois havíamos planejado um período inicial para tentar estabelecer alguma relação com eles, mas a demora se deu pela forma como é estruturada e organizada a Unidade, não havendo, portanto, ocasião em que fosse permitida a entrevista, pois independia de mim e do adolescente. Junto aos empecilhos do próprio sistema, havia uma questão que era recorrente: o fato de estar acompanhando por certo período um adolescente, tendo de aguardar a concessão dos agentes socioeducativos para entrevistá-lo e, de uma hora para outra, o adolescente não estar mais na Unidade, fosse por evasão, por mudança de instituição, ou pelo final da medida de internação. Ao mesmo tempo, buscamos contato com dez egressos, apenas um concordou em conceder entrevista e nos encontramos pessoalmente. Não conhecíamos nenhum deles. Todos os contatos foram por telefone e por indicação de um profissional do sistema.

Em síntese, consideramos que as entrevistas, bem como as conversas e a estadia na Unidade compõem um encontro favorável para cumprir com os objetivos delineados nesta pesquisa.

2 ADOLESCÊNCIA: CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Para examinar o tema da adolescência assumiremos a concepção de desenvolvimento humano postulada por Lev Semionovitch Vigotski. Convocamos sua teoria como eixo central orientador das reflexões que pretendemos propor sobre a constituição da adolescência.

O tema da adolescência sugere familiaridade, uma vez que é um fenômeno conhecido em nosso cotidiano. Além do mais, é um assunto que compõe nossas vivências em alguma posição profissional que ocupamos na sociedade, ou, ainda, pelo fato de já termos passado por ela. De modo geral, não é um tema desconhecido e, do ponto de vista de pesquisas acadêmicas, identificamos que está em voga nos debates no campo científico.

Comumente, os debates convergem ao considerar esse período da vida humana como complexo e associar o adolescente a rótulos e classificações das mais variadas possíveis. Para Vigotski (1996), os adolescentes vivenciam desestruturas e devastadoras mudanças que desarmonizam os interesses anteriores manifestados na infância quando ainda não se estabilizou o que está em curso. Assim, ele chama essa fase de idade de transição. Define que “é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro” (Vigotski, 2018a, p. 50). Também o considera como período de crise, uma vez que se rompe o equilíbrio vivido pela criança e se apresentam diante dela anseios, impulsos e desafios que tornam a vida muito mais complexa. Em síntese, distingue-a por dois traços: “um período de ruptura e extinção dos velhos interesses; e por um período de maturação de uma nova base biológica que permite mais tarde o desenvolvimento de novos interesses” (Vigotski, 1996, p. 28). Para Vigotski, “desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores” (2018b, p.36).

Então, no processo de desenvolvimento na idade de transição surgem novas formações das quais nascem interesses novos e desaparecem velhos

interesses, caracterizando-se assim como um processo de transformação, o que não deve ser confundido, segundo a teoria vigotskiana, com apenas um processo de mudança, no qual as formações são alteradas, mas na sua essência permanecem as mesmas. A transformação implica a morte da formação anteriormente existente. Assim, há o nascimento de nova formação, calcada no que existia, que passa a operar no processo de desenvolvimento como novas funções. *Grosso modo*, o novo carrega o velho transformado. Vigotski (2018b) exemplifica esse processo ao recordar o desenvolvimento do bebê quando deixa de engatinhar e começa a andar (nova formação), e quando a fala oral (nova formação) ocupa o lugar do balbucio (velha formação).

O estudo da pedologia¹ do adolescente é apresentado nas *Obras Escolhidas* no Tomo IV – publicado em Moscou em 1984; na Espanha, em 1996, não tendo sido traduzido para o português até a presente data – em que trata da *Psicologia Infantil*; destaca-se que a primeira parte do livro é dedicada ao tema da adolescência. Na obra sobre o desenvolvimento do adolescente, Vigotski (1996) reúne um conjunto numeroso de autores, investigações e teorias acerca da idade de transição: pesquisas realizadas na União Soviética, na Alemanha, nos Estados Unidos, na França e na Áustria até a década de 30 dos anos de 1900. Para ele, os estudos sobre a adolescência apontavam questões relevantes sobre uma diversidade de fenômenos da formação humana (consciência, pensamento, interesse, imaginação etc.), mas em seu conjunto apresentavam similitudes que uniam todas em um ponto comum, a saber, não reconheciam o surgimento de novas funções na idade de transição. Precisamente neste quesito, o pensamento de Vigotski (1996) destoava das teorias vigentes, pois, para ele, é essencialmente o surgimento de novas funções o aspecto central do processo de desenvolvimento na idade de transição, assim como em todas as idades. Especificamente no que concerne à idade de transição, ele considera como um período “crítico em todo o organismo e na personalidade do adolescente”, em que se vive a maturação sexual, o

¹ Termo para se referir à ciência que estuda o desenvolvimento da criança. A esse respeito examinar: Vigotski, L.S. (2018). *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers.

desenvolvimento do pensamento e o enraizamento cultural (Vigotski, 1996, p.47).

2.1 Interesse, maturação sexual e o pensamento por conceito

Uma das questões apontadas por Vigotski (1996) como central na formação do adolescente é o desenvolvimento dos interesses, pois é na idade de transição que surgem com maior evidência as manifestações de necessidades biológicas e culturais. Sublinhamos que, para ele, os interesses novos integram muito mais o complexo processo de enraizamento na vida social do que da formação biológica. Quanto às necessidades surgidas com maior proporção na idade de transição, elas são consideradas positivas, uma vez que o adolescente busca adaptar-se à realidade e superar as dificuldades que surgem.

Na visão de Thorndike, renomado psicólogo estadunidense, fundador da psicologia objetiva como ciência da conduta, o conceito de interesse é definido como manifestação inata e adquirida. Nessa perspectiva, os interesses inatos eram vistos como fatos biológicos, ao passo que os interesses adquiridos referiam-se aos hábitos que, por sua repetição habitual, tornavam-se interesse. Ele considerava que o interesse é formado pela sensação de entusiasmo e de atração por determinado objeto, isto é, sua teoria intentava demonstrar que o homem é atraído pelo objeto e que essa relação é inata e instintiva. Em divergência a essa teoria, McDougall, outro psicólogo estadunidense, negava que todo interesse e atração decorressem da atração instintiva. Em síntese, o hábito não conteria o interesse e seria impossível que os interesses se formassem do mesmo modo que se formam os hábitos. Seguindo a mesma linha teórica de Thorndike, o cientista Woodworth defendia que os interesses e as atrações seriam inatos e condicionados à natureza biológica dos instintos. Já na visão de Charlotte Bühler, psicóloga austríaca, os elementos fundamentais identificados no desenvolvimento psíquico do adolescente já existiriam na criança de três anos.

Ao examinar essas teorias, Vigotski (1996) discorda veementemente dos aspectos centrais em que elas se fundamentaram. Ele questiona o fato de elas serem desesperantes, uma vez que o ser humano é reduzido a aspectos de suas atrações instintivas, e os seus impactos nas novas gerações, uma vez que elas não apontam avanços. Considerar que os hábitos formam os interesses é o mesmo que admitir que a conduta do ser humano é resultado de uma sucessão de atividades mecânicas e adestradoras do comportamento, ou seja, é admitir que o comportamento humano é condicionado exclusivamente aos interesses instintivos, o que seria o mesmo que reduzir a formação do homem aos aspectos puramente irracionais.

Na discussão sobre os estudos de Bühler, que considera que as mudanças que ocorrem na idade de transição já existiam de algum modo na criança de três anos, Vigotski afirma ser uma concepção simplista do desenvolvimento humano, que desconsidera a complexidade real do desenvolvimento e subtrai do ser humano a capacidade ativa da própria formação. Ao refutar as teorias existentes, ele defendeu que o desenvolvimento é muito mais do que alterações isoladas de funções psicológicas, como por exemplo, na atenção, na memória, nos interesses etc., reconhecendo as transformações ocorridas nos elementos que orientam o comportamento.

Vigotski (1996) considera que os interesses surgem em processos integrados, invés de ser uma reação que surge isoladamente. Ou seja, para ele, os interesses atuam em processos integrados a outras funções no processo de desenvolvimento. Diz ainda que o desenvolvimento do interesse é parte do desenvolvimento cultural e que esse processo se dá no campo da complexidade das relações sociais, porque é exclusivamente nessas relações que o ser humano evolui e abandona a condição de irracionalidade. Assim, enraizado na cultura, o adolescente é confrontado com necessidades e tem a possibilidade de criar novas forças motrizes.

Um consenso entre os autores examinados por Vigotski (1996) é o de que a idade de transição é o período de maturação sexual, bem como espírito de contradição e de manifestação negativa, ou seja, o adolescente reage frequentemente com negativismo e descontentamento. A esse respeito, do ponto

de vista de O. Kroh, psicólogo alemão que dedicou atenção ao estudo da idade da adolescência, a primeira fase da maturação sexual é marcada por diminuições das capacidades e produtividade de trabalho mental. Para Charlotte Bühler, a curiosidade sexual é acentuada na idade de transição, quando se desenvolve a atração sexual, juntamente com manifestação de tristeza, de hostilidade e de angústia, dentre outros sentimentos. Conforme Vigotski (1996), Bühler simplificava o desenvolvimento, ao analisar a idade de transição, conferindo maior importância aos aspectos biológicos e analisando de modo isolado as manifestações dos momentos negativos.

Segundo Vigotski (1996), por não considerarem devidamente o meio social, as investigações posicionavam o adolescente como um ser passivo que não atuaria diretamente no próprio desenvolvimento. Para ele, os autores que defendem com maior ênfase os aspectos biológicos desconsideram com frequência que o adolescente, antes de tudo, é um ser histórico e social. Ademais, postula que os interesses na vida social não acontecem de modo aleatório, mas “no processo de desenvolvimento interno e da reestruturação da personalidade”, ou seja, os novos interesses e atrações passam a integrar a formação da personalidade (Vigotski, 1996, p.36). Ao passo que surgem novas atrações, estas incidem diretamente no surgimento de interesses novos na concepção de mundo dos adolescentes. O autor acrescenta que “as ideias que rodeiam o adolescente e se encontram fora dele no início de sua maturação passam a ser patrimônio interior, uma parte inseparável de sua personalidade” (1996, p. 36).

Aqui chegamos a um ponto decisivo e fundante da concepção de desenvolvimento de Vigotski, pois refere-se ao papel dos bens culturais na formação e desenvolvimento do adolescente: primeiramente, os recursos culturais (fala, arte, ciência, filosofia etc.) pertencem à esfera social – ou seja, exterior e, num segundo momento, passam a uma esfera individual – ou seja, interior. Esse processo incide diretamente na formação da concepção de mundo do adolescente e é ele o autor ativo do próprio processo, uma vez que as vivências se consolidam pelos interesses e pelas regras sociais que formam os modos de conduta do adolescente na vida. A vivência “é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível por um lado, o meio, o que se vivencia – a

vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018b, p. 78). Vigotski (1996) concorda com os outros estudiosos no que concerne ao fato de a idade de transição constituir também um período de negativismo e de contradição. Para ele, são aspectos próprios da crise vivida pelo adolescente e repercutem concretamente numa total mudança no pensamento, pois as contradições e o negativismo são tentativas de lidar com as mudanças que incidem na estabilidade e instabilidade das emoções e do comportamento.

O que está em cena no período de crise do adolescente é o desenvolvimento da consciência. Como afirma Vigotski (1996), a consciência já existe na criança. No entanto, é somente na idade de transição que ela passa por modificações determinantes, emergindo a consciência reflexiva que atua na constituição da personalidade do adolescente. Outrossim, “a transformação da criança em adulto não é um simples crescimento do pequeno adulto que está dado desde o início, mas o trajeto de uma série de mudanças qualitativas pelas quais deve passar até atingir certo grau de amadurecimento” (Vigotski, 2018b, p. 29).

Ao desenvolver a consciência reflexiva, o adolescente passa a operar sob o comando autoral autêntico do próprio processo de formação e de desenvolvimento, no qual ele reflete sobre seus interesses confrontando-os com as regras sociais que regem a cultura a que pertence. Além do mais, ele converte as regras sociais, que são de âmbito social e coletivo, em regras pessoais e individuais. Ao realizar esse processo de conversão, o adolescente faz uso dos recursos culturais, ou seja, da fala, das múltiplas expressões artísticas, da ciência, da religião, da variedade de objetos que estão no cotidiano, desenvolvendo sua autonomia e, uma vez atingido esse estágio, passa a agir socialmente sobre os mesmos instrumentos sociais que o formou. Dito com outras palavras, o uso dos recursos culturais enseja o desenvolvimento da autonomia e da formação da personalidade do adolescente.

Nesse processo, a formação do pensamento por conceito² merece destaque, uma vez que pensar por conceito significa desenvolver a atividade do pensar. Conforme postula Vigotski (1996), é na idade de transição que surge pela primeira vez o processo de formação do pensamento por conceitos, isto é, a reflexão da realidade. O autor define conceito como “uma formação qualitativamente nova, que não pode reduzir-se aos processos mais elementares que caracterizam o desenvolvimento do intelecto em suas etapas anteriores” (Vigotski, 1996, p.60). Isto é, não é simplesmente uma continuação do desenvolvimento da idade precoce, quando se era criança; como também não é apenas a evolução de um grupo de associações novas que começaram a agir relacionadas na idade de transição. Ele acrescenta que o pensamento por conceito “é uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta, um novo mecanismo intelectual” (p. 60).

Desse modo, o que ocorre na consciência e no pensamento é efetivamente uma transformação, ou seja, é o surgimento do novo que, conseqüentemente, significa a morte do modo como a consciência e o pensamento atuavam na formação da personalidade quando se era criança. O surgimento de novo modo de pensamento implica a reestruturação dessa atividade, que passa a ser guiada por um novo formato, todavia, e que carrega ainda os velhos formatos do pensar, só que transformados.

Segundo Vigotski (1996), por se tratar de um processo de transformação, não é possível concebê-lo como um desenvolvimento ulterior, conforme postulado pelas teorias existentes, que reconheciam haver amadurecimento do conteúdo que já existia na criança; todavia, não reconheciam o surgimento de elementos novos na atividade do pensar. Vigotski (1996) apontou haver uma contradição nas próprias defesas das teorias, uma vez que reconheciam a existência de mudanças no conteúdo do pensamento do adolescente, contudo, negavam que essas mesmas mudanças incidissem na reestrutura e no desenvolvimento da forma do pensamento. Na visão dele, isso era incompatível, visto que, se mudou a forma, mudou também o conteúdo. Ele

² Sobre a formação do pensamento por conceitos, ver: Fuhr, I. (2018). Atividades cotidianas e o pensamento conceitual. Curitiba: Editora CRV.

considerava por forma as funções psíquicas estáticas, as formas de carácter orgânico e biológico; quanto ao conteúdo, ele se referia aos aspectos presentes no desenvolvimento cultural. Para Vigotski (1996), a forma e o conteúdo do pensamento são dois momentos do mesmo processo. Assim, compõem a unidade do pensamento e, certamente, quando ocorre mudança no desenvolvimento do conteúdo, ocorre na forma e estrutura do pensamento.

A teoria de desenvolvimento postulada por Vigotski (1996) rompe com as teorias psicológicas existentes, uma vez que era central nelas a concepção de que o pensamento do adolescente evoluía conforme as formações já existentes, portanto, negando o surgimento de funções novas na composição e na estrutura do pensamento. As teorias formuladas pelos estudiosos, em sua maioria psicólogos, convergiam quanto à premissa de que o pensamento se renova, mas não altera substancialmente a forma. Logo, é coerente inferir que a criança em idade precoce já possuía todo o desenvolvimento do intelecto e este apenas se ampliaria na idade de transição, não surgindo nenhuma operação intelectual nova.

Vigotski não menosprezou as teorias existentes, pelo contrário, reconheceu a validade e a importância dos postulados anteriores aos dele, examinou-os vastamente e os indagou, com vistas a elucidar o posicionamento que apresentavam sobre o desenvolvimento humano. Consideramos que a teoria de Vigotski se funda inovadora, porque rompe com as teorias que priorizavam as funções psicofisiológicas como determinantes para a formação da personalidade, em detrimento do desenvolvimento social e cultural do ser humano. Ou seja, a teoria se funda indagando e estabelecendo constante relação com as experiências concretas que o ser humano vive.

Outrossim, para Vigotski (1996), é o conceito que modifica o conteúdo do pensamento e, dessa modificação decorre uma associação de diversos fatores, de nexos e de fenômenos ao redor do adolescente, o qual passa a elaborar o pensamento por conceito. Reiteramos que o pensamento por conceito inaugura uma nova forma de pensar em que se destaca o desenvolvimento intelectual em comparação ao emocional. Essencialmente, é o pensamento por conceito que diferencia o pensamento do adolescente em relação ao da criança.

Ao pensar por conceito, ele desenvolve autonomamente a própria relação com o mundo ao seu redor. Quando forma seu pensamento por conceito, atinge uma maturidade que o permite “participar ativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si” (Vigotski, 1996, p. 64).

A formação de conceitos no desenvolvimento reestrutura completamente o conteúdo e a forma do pensamento e, nesse processo, o adolescente converte por meio das vivências sociais o que está na esfera social (exterior) – convicções, normas éticas, regras de conduta, ideais etc. – em esfera individual (interior). A transformação que ocorre no processo de desenvolvimento do pensamento do adolescente que atinge o domínio sobre o que está na esfera exterior a ele é o que Vigotski (1996) chama de consciência reflexiva, pois o adolescente começa a ter uma consciência social, que, em essência, é a constituição da sua personalidade.

Assim, o psiquismo humano só se desenvolve no meio social. No entanto, esse processo é de caráter estritamente individual. Em síntese, o homem só se constitui humano nas relações sociais e essa é a condição imprescindível para seu desenvolvimento e enraizamento na cultura. A formação do pensamento por conceito delinea a realidade de modo concreto, profundo e completo, e o adolescente inicia sua participação ativa e criativa na vida cultural. Por ser um processo complexo, não é uma experiência mecânica, superficial, rápida e estável; pelo contrário, é uma fase instável e contraditória, em que o adolescente confronta aspectos de sua vida presente com o passado e aspectos da vida humana como um todo.

Conforme os argumentos expostos até aqui, é coerente considerar que a idade de transição seja caracterizada por um período complexo, por mudanças e transformações profundas, de contradição e de negativismo. É um período marcado por mudanças e por transformações essenciais para a fase seguinte, quando o adolescente se constituirá adulto e passará a usufruir da maturidade que se desenvolveu e se formou na idade de transição. Não queremos com essa afirmação simplificar a formação da personalidade a uma relação de causa e efeito, uma vez que na perspectiva da teoria do desenvolvimento humano adotada não se apresenta o desenvolvimento nessa perspectiva. A idade de

transição é marcadamente um período de crise e, para Vigotski, esse período crítico é positivo, uma vez que possibilita o desenvolvimento e capacita o ser humano para atuar autonomamente na vida e sobre si. A idade adulta marca um período de menor instabilidade no que concerne à formação da personalidade, uma vez que já se desenvolveram funções psíquicas que atuarão na maneira como o ser humano estabelecerá suas relações.

Compreendendo e considerando a complexidade e a singularidade humana, não é nosso interesse propor reducionismos de nenhuma natureza. O que almejamos é refletir sobre como os elementos e as funções que compõem a idade de transição integram a personalidade, uma vez que consideramos que cada etapa etária confronta o ser humano de modo singular, como também cada ser humano é afetado distintamente e reage de diversos modos.

2.2 Imaginação, fantasia e criação na idade de transição

Chamamos atenção para a ligação estabelecida por Vigotski entre a imaginação, a fantasia e criação com a formação e o desenvolvimento da personalidade na idade de transição. Para ele, a imaginação é uma função vital necessária, que incide diretamente no comportamento humano e caracteriza-se como “um processo extremamente complexo” (Vigotski, 2018a, p. 37). No que concerne à fantasia, ele a considera como “uma das manifestações da atividade criadora do ser humano” (Vigotski, 1996, p. 222). Quanto à criação, o autor destaca que “é a condição necessária da existência” humana na vida cotidiana (Vigotski, 2018a, p. 18). Dessa feita, para ele, a imaginação, a fantasia e a criação são funções interligadas, mas não se fundem ao atuar no processo de formação da personalidade do adolescente. Dito isto, faremos uma exposição sobre essas categorias e buscaremos refletir o modo como atuam, segundo teorizado na concepção do desenvolvimento de Vigotski.

Da nossa percepção, o tema da imaginação, do pensamento e da adolescência sugerem uma certa familiaridade/intimidade nas pessoas como um todo, pois estas acreditam serem atividades conhecidas e que, supostamente, dominamos o modo como acontecem e incidem no comportamento humano. Por

vezes, é comum considerar que a imaginação seja uma atividade muito mais atuante na criança do que no adulto. Vigotski (1996; 2018) se posiciona contrariamente a essa ideia, com a defesa de que um dos traços em destaque na idade de transição concerne ao desenvolvimento da imaginação, e que ela passa a operar sob a influência do pensamento por conceito. Assim, é legítimo reconhecer que a imaginação, ao possuir estreita relação com o pensamento por conceito, sugere a inferência que quanto mais a atividade do pensar é exercida pelo adolescente, maior a possibilidade de a imaginação evoluir e colaborar com o desenvolvimento e a formação da personalidade.

Não obstante, verificamos que é comum no nosso cotidiano, na contemporaneidade, inclusive em contextos de debate no campo da psicologia e da educação, que a função psíquica da imaginação seja considerada banal, sem importância, ou considerada um elemento muito mais presente ou até restrito à criança, uma vez que o adulto deve se ocupar de uma rotina de trabalho e de responsabilidades que não são compatíveis com a atividade da imaginação. Conseqüentemente, atribui-se, equivocadamente, menor ou nenhuma importância a essa função quando associada ao adolescente e ao adulto. No entanto, sublinhamos que na concepção vigotskiana a imaginação do adolescente se reestrutura, atua de um modo novo em comparação à imaginação da criança, pois passa a atuar sob a influência do pensamento por conceito. Assim, inegavelmente, a imaginação exerceria um papel importantíssimo na formação da personalidade.

Quanto à fantasia, esta se estabelece essencialmente por duas vias, a saber; “por uma parte se põe ao serviço da vida emocional, das necessidades, estado de ânimo e sentimentos que surgem no adolescente”; e, por outra parte, “se trata de uma atividade subjetiva que o satisfaz pessoalmente e que recorda a brincadeira infantil” (Vigotski, 1996, p. 221). Nessa perspectiva, ele aponta como principal aspecto da fantasia a relação que o adolescente pode estabelecer entre os elementos existente no campo da abstração e do concreto. O autor acrescenta ainda que a fantasia carrega a capacidade de satisfazer desejos e de alterar as insatisfações do adolescente com a realidade, uma vez que ela possibilita camuflar a realidade literal e permite o deslocamento para esferas subjetivas em que é possível satisfazer desejos e alterar suas insatisfações com

a realidade que o cerca. A fantasia possibilita que o adolescente esconda emoções, desejos, ideais e atrações. Nesse processo de ocultação, o adolescente projeta imagens irreais sobre objetos e situações da própria vida, e sente a imagem irreal, projetada em si, de modo real e concreto. Ao projetar uma imagem irreal sobre determinada situação, o adolescente sente manifestações reais, como o choro, o riso, a dor, o medo, a alegria etc., em decorrência da projeção irreal. Um adolescente que projeta o sofrimento de um amor irreal não correspondido, certamente, sente as sensações reais da perda amorosa; ou no caso de o adolescente ter medo de pessoas que estão mortas e, por acaso, projetar uma cena em que vê a aparição de alguém que já morreu, ele vai sentir verdadeiramente o medo real. São situações que até se aproximam do cômico, quando identificadas na idade de transição. O adolescente “consome sua rica vida emocional interna, seus impulsos íntimos na fantasia” (Vigotski, 1996, p. 222).

Para Vigotski, é a fantasia que, ao se materializar em imagens, faz com que o adolescente delineie o próprio futuro e faça projeções para si. É na idade de transição e com o pensamento por conceito que ele começa a ter consciência de como a fantasia opera. Ainda afirma que ela é mais desenvolvida no adolescente do que na criança, embora seja menos, em comparação ao adulto, uma vez que, no adulto, a fantasia pode adquirir um caráter criativo por excelência (Vigotski, 1996). Assim, para ele, um traço importante na idade de transição é que a fantasia e o pensamento por conceito se aproximam e a imaginação é desenvolvida juntamente à fantasia e ao pensamento por conceito. Inclusive, o autor ressalta que a imaginação chega ao ponto zero, ou seja, não se manifesta, quando não ocorre a atividade do pensar ou a capacidade de reflexão tenha sido afetada negativamente. Em outras palavras, quando a consciência reflexiva desaparece ou não foi formada, a imaginação e a fantasia não operam. Quais seriam as consequências dessa inação para o ser humano diante da realidade? Para Vigotski (2018a, p. 18), “na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que seja um iota de novo, deve sua origem ao processo de criação do homem”.

O debate central proposto nesta seção do texto é examinar o desenvolvimento do adolescente e a formação de sua personalidade. Assim, quando o ser humano não consegue desenvolver a capacidade de olhar para a realidade que vive, refletir sobre ela e tecer reflexões, certamente, a imaginação e a fantasia são incapazes de atuar e, simultaneamente, a essa incapacidade, acrescenta-se a inviabilidade do ato de criar.

Se, anteriormente, dissemos que o adolescente, na idade de transição, desenvolve e forma o pensamento por conceito nas vivências sociais e que transforma os instrumentos sociais dessas vivências em instrumentos individuais e de caráter interior e, posteriormente, que os mesmos instrumentos que estavam na arena externa do adolescente são convertidos por ele próprio de instrumentos externos em internos, então, temos de considerar que, quando a atividade humana não é resultado da autoconsciência, estamos vivendo ancorados numa total alienação em que não é possível praticar a atividade da criação. Estaríamos tomados pela inércia e, certamente, este lugar não inquieta, não desassossega e não impõe necessidades.

Ressaltamos que Vigotski propõe, como um dos pontos centrais acerca da imaginação e da fantasia, o fato de estarem intrinsecamente vinculadas à realidade e às vivências do ser humano. A criação humana coincide com as experiências individuais, mas somente é possível de se realizar no plano social. Para ele, “necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (Vigotski, 2018a, p. 16).

Os elementos que compõem as funções psíquicas do ser humano – a imaginação, a fantasia, a memória, o pensamento, a volição, o afeto etc. – são transformados na idade de transição. Assim, as funções psíquicas superiores desenvolvem e formam a personalidade humana, ou seja, na idade de transição, a principal característica é a mudança da estrutura psicológica da personalidade, em que as funções psíquicas elementares e inferiores são substituídas pelas funções psíquicas superiores. Portanto, para Vigotski (2018b, p. 95), “o desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes”, isto

é, para o autor, não se trata de desenvolvimento isolado das funções, pois elas integram o conjunto de operações que formam o desenvolvimento humano e a constituição da personalidade. É importante referir que as funções psíquicas superiores não são continuação das funções elementares, mas uma nova formação de complexas combinações de funções elementares (Vigotski, 1996). Ademais, o processo de desenvolvimento das novas formações na idade de transição é complexo, exige do adolescente novas tarefas e atividades, ou seja, não é um processo inato, aleatório, simples e sem consequências.

Desta maneira, no processo de formação da personalidade, o adolescente começa a constituir sua autoconsciência e o domínio dos processos psíquicos. O processo de maturidade é profundo e atua amplamente formando a concepção de mundo que guiará a conduta do adolescente. Com isso, ele desenvolverá as primeiras condições de participação ativa na esfera social e cultural da realidade que o cerca. A contradição, traço muito presente na idade de transição e que ocupa uma parte central do processo de desenvolvimento, começa a perder sua centralidade, uma vez que o adolescente estreia assumir o comando das decisões nas situações concretas. Destacamos, por fim, que o domínio das próprias escolhas inaugura o início da superação do comportamento comandado por impulsos e estabelece a constituição de uma personalidade madura, isto é, que age guiada pela consciência reflexiva.

2.3 O desenvolvimento do adolescente com comportamento divergente

A teoria do desenvolvimento de Vigotski considera como fases etárias do desenvolvimento cultural a infância e a adolescência. Ao investigar o processo de desenvolvimento, fundamentalmente, o autor examina a vida social do homem e como este opera na sociedade. Dito isso, justificamos que nos baseamos nas ideias de Lev Vigotski, visto que elas nos auxiliam nas indagações propostas sobre o adolescente autor de ato infracional. Isto é, tais ideias nos possibilitam estudar os modos de atuação de adolescentes com comportamento divergente frente aos problemas concretos da realidade em que vivem. Cumpre-nos, ainda, evidenciar a atualidade de sua teoria para pensarmos sobre o

enraizamento cultural do ser humano. Desse modo, concordamos com o posicionamento de Tunes (2015) ao considerar que a teoria de Vigotski, bem como demais teorias vigorosas e singulares existentes não têm prazo de validade, ainda que sejam históricas.

Conforme já refletido no texto, na idade de transição, a principal característica é a mudança da estrutura psicológica da personalidade, em que as funções psíquicas superiores regulam e operam no adolescente de modo que ele passe a agir guiado pela consciência, ou seja, que ele domine os processos psíquicos. Dessa feita, situaremos nossa reflexão na tentativa de promover um debate em que examinamos os aspectos que constituem a formação da personalidade do adolescente com comportamento divergente. Desde logo, cabe o esclarecimento de que Vigotski não se debruçou estritamente sobre o fenômeno do comportamento desviante, delinquente, divergente e infrator. Ele aborda apenas brevemente a moral insana em *Obras Escolhidas*, no Tomo V, intitulado de *Fundamentos de Defectologia* – estudo que trata de questões sobre o desenvolvimento e a educação de crianças com característica psicofisiológica específica, mas consideradas anormais e deficientes pela psicologia e pedagogia à época em que Vigotski escreveu sobre a Defectologia e ainda hoje. Eram inseridos nesse grupo as crianças difíceis de educar, os delinquentes, aqueles que se destacavam pela manifestação de comportamentos considerados anormais quanto a um padrão de conduta sendo, então, qualificadas com insuficiência de caráter. Outrossim, a criança e o adolescente que infringissem as regras morais eram considerados seres humanos com desvio de desenvolvimento psíquico e, assim, chamados de moralmente deficientes (Vigotski, 1997).

Vigotski diz que a temática da moralidade deficiente foi debatida por Blonski (psicólogo) e por Zalkind (psicólogo e pedagogo), ambos soviéticos. Eles consideravam que o comportamento desviante não estava relacionado a algum tipo de insuficiência orgânica congênita ou a alguma relação com a psicopatia, conforme se pensava. Apontavam que se tratava de uma inadaptação social. Na visão desses autores, “as causas da deficiência moral não devem ser buscadas na criança, mas fora dela, nas condições sociais, socioeconômicas, pedagógicas e culturais em que a criança cresceu e se desenvolveu” (Vigotski, 1997, p. 165).

No primeiro Congresso Alemão de Pedagogia Terapêutica, realizado em 1922, os estudiosos desse assunto apresentaram conclusões em que reconheciam a inexistência de relação significativa e direta entre a incidência de psicopatia e o comportamento considerado moralmente inadequado ou delinquente. Vigotski ressalta que, no mesmo congresso, refutou-se pela primeira vez a relação estabelecida entre moral insana e enfermidade psíquica. De modo semelhante, ao desassociarem a moral insana da doença, entenderam-na como resultante de educação decadente e deficitária de valores morais na qual a criança e o adolescente não tiveram possibilidade de tomar os valores morais como necessários. Ainda, em 1924, no âmbito do II Congresso de Proteção Social e Jurídica dos Menores de Idade, psicólogos e pedagogos soviéticos reconheceram como inadmissível a classificação vigente para crianças e adolescentes, a saber: “normais, deficientes moralmente, deficientes eticamente, retardados eticamente etc.” (Vigotski, 1997, p. 167). Vigotski sublinha a necessidade de verificar a temática em outras partes da Europa, com intuito de acompanhar e comparar as investigações científicas em curso, uma vez que elas seriam importantes para definir investigações realizadas no contexto da ciência produzida pelos soviéticos.

Ao estudar as obras de Vigotski, fica evidente o rigor e o comprometimento ético com a vida social do homem e, de igual modo, verifica-se o empenho dele no exame crítico das formas de ensino existentes e como poderiam incidir na educação social. Ao examinar o desenvolvimento e a educação de crianças consideradas anormais ou deficientes, delineou um estudo rigoroso e inédito diametralmente oposto aos postulados basilares da psicologia e da pedagogia anterior a ele e existentes em sua época

Essencialmente, as análises de Vigotski miravam o ser humano, os processos que possibilitam a formação da personalidade. Esse posicionamento foi crucial para criticar o modo como se propunha a educação das crianças e adolescentes. Ele criticava a educação escolar, como um todo e também a destinada a crianças com desenvolvimento atípico. Em sua visão, a escola se assemelhava a um hospital, local em que o foco é a doença. Assim, constituía-se em formas terapêuticas de atendimento à cegueira, à surdez etc. Isso não colaborava com o que efetivamente era significativo, isto é, o autêntico

desenvolvimento da criança, pois, antes de tudo, trata-se da educação de uma criança, e é ela quem necessita ser educada, e não a cegueira ou a surdez. Para ele, a educação social e os métodos de ensino deveriam banir qualquer tipo de classificação humana, bem como romper com o conceito de deficiente. (Vigotski, 1997).

As leis que regem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores são as mesmas para todos os seres humanos; assim, “as leis de desenvolvimento de adolescentes com comportamento divergente são análogas às de seus coetâneos que não apresentam tal comportamento” (Kravtsov, 2019, p. 66). Essa afirmação de Oleg Kravtsov é baseada nos estudos da teoria de Vigotski, e julgamos que ela é pertinente para voltarmos ao debate realizado em 1922 e 1924 nos Congressos científicos supracitados, em que se desconsiderou que o comportamento divergente fosse algo de natureza orgânica, como também se desvinculou a prática de atos ilícitos a comportamentos de ordem psicopata. Acreditamos que tal afirmação também auxilia para indagarmos os posicionamentos atuais que atribuem ao adolescente autor de ato infracional uma incapacidade inata de se desenvolver e imputam-lhe a sentença de que seja sua responsabilidade exclusiva a prática de atos ilícitos pelo fato de se associar o comportamento divergente a fatores biológicos. De antemão advertimos que essa é uma visão simplista da problemática que não nos permite o exame aprofundado da complexidade do tema.

Ao examinar o comportamento divergente à luz da teoria de Vigotski, Kravtsov (2019) afirma que, na educação de adolescentes com comportamentos divergentes, os atos delinquentes são tratados do mesmo modo que a deficiência na educação de crianças com desenvolvimento atípico. A criança e o adolescente são reduzidos a um único aspecto, a uma característica e não são olhados como um todo. Nessa perspectiva, o ser humano deixa de ser visto em sua inteireza e é descrito como portador de algum traço deficiente. Assim, o ensino do adolescente com comportamento divergente é voltado para o ato infracional e os desdobramentos causados pela conduta infracional. Isso reduz a pessoa a um único aspecto, que determina as suas relações de modo geral.

2.3.1 Apontamentos sobre causas do comportamento divergente

Considerando as premissas da teoria do desenvolvimento humano de Vigotski, então, não é coerente investigar as causas do comportamento divergente somente por aspectos isolados, pois eles não abrangem os processos de formação da personalidade humana como um todo. Ao se destacar, isoladamente, o ato infracional como objeto de investigação, comete-se o erro de não se examinar as condições primárias que originam o comportamento divergente, pois ele é uma manifestação secundária de causas primárias de desenvolvimento (Vigotski 1997; Kravtsov, 2019). Seria o mesmo que medicar uma febre sem buscar a causa primária de sua origem, pois não se combateria a enfermidade, mas apenas os sintomas. Em nossa opinião, é entreter-se nos acessórios e não adentrar em uma essência que, certamente, não poderá ser desvendada pelos acessórios simplesmente, mas exigirá uma imersão profunda nas peculiaridades integrais do desenvolvimento da personalidade. É importante a ressalva de que não estamos afirmando que seja possível ter a clareza das infinitas formas e ritmos do desenvolvimento, como se ele seguisse uma prescrição linear, padronizada e com limites definidos; o que estamos afirmando é que, uma vez reconhecido que o desenvolvimento e a formação da personalidade constituem o ser humano de modo integral, então, ao pensar o ser humano, temos de considerar sua inteireza.

A fim de examinar o que aponta a literatura sobre as causas do comportamento divergente, faremos uma breve síntese de alguns estudos, estabelecendo relação com a teoria do desenvolvimento de Vigotski. Os comportamentos divergentes de adolescentes e jovens constituem um fenômeno social que tem crescido nos últimos anos e ganhado espaço de discussão nas áreas da educação, da psicologia, dos direitos humanos, da sociologia e do direito. Assim, apresentamos um breve estado da arte sobre os fatores apontados como respostas ou causas da prática de comportamentos desviantes pelos adolescentes.

Ferreira (1997, p. 914) diz que a delinquência surge quando “a família, a escola e a comunidade falham na sua função ou quando permitem que a pobreza, a ignorância e o abandono se intrometam no dever de educar

adequadamente as crianças”. Além disso, conceitua a delinquência como um conjunto de definições e ideias que são construídas socialmente em contraste a um ideal de infância e juventude. Segundo Pingeon (1982), tais comportamentos divergentes sugerem que os adolescentes têm a intenção de gerar visibilidade, contribuindo então para sua socialização. Além do mais, aponta que alguns estudiosos sinalizam maior manifestação dos desvios de comportamento na fase da adolescência, atingindo um pico entre os 15 e 17 anos e tendendo a declinar no início da idade adulta. Para Aguilar, Sroufe, Egeland e Carlson (2000), os comportamentos desviantes praticados na adolescência podem ser interpretados como experiências de busca de autonomia.

Na perspectiva de Carvalho (2010), socióloga portuguesa, os comportamentos desviantes podem ser uma atração gratificante de socialização, podendo ser considerados uma brincadeira e/ou a necessidade de demarcação de território pessoal e social. Le Breton (2010), psicólogo, sociólogo e antropólogo francês, afirma que o adolescente pratica comportamentos desviantes como uma modo de reafirmação do seu Eu, como uma busca de comunicação com o mundo exterior, atribuindo, ainda, ao adolescente, a categoria de vítima do próprio comportamento. Na visão de Boudon (1979), psicólogo e sociólogo francês, o desvio e a delinquência juvenis podem ser entendidos como o resultado da ligação de diversos fatores, desencadeados em momentos e em contextos específicos. Para Farrington (2004), psicólogo e criminologista britânico, há uma proximidade na relação entre os atos delinquentes e as dinâmicas familiares existentes, centrando-se na distorção dos papéis sociais, intensificada por outras formas de desvio e de violência. Conforme Pais (2011), quando os adolescentes se comportam contrariamente às regras ou com desvio de conduta, não querem com isso, propriamente, promover uma reivindicação, mas afirmar sua própria identidade. Na perspectiva de Goldstein (1990), há forte presença de fatores de risco no ambiente familiar, escolar e grupo de pares como causas do comportamento divergente. Para Rutter (1983), psiquiatra inglês, os comportamentos delinquentes são associados aos contextos familiares e sociais resultantes de experiências negativas. Kravtsov (2019, p. 67), psicólogo russo, considera que “as causas do

comportamento divergente devem ser buscadas nas especificidades do desenvolvimento da personalidade e, antes de tudo, na esfera volitiva”.

Ao analisar a problemática do comportamento divergente, como vimos, os autores apontam aspectos que, em nossa opinião, estão na sua maioria, mais centrados ou focam exclusivamente na manifestação em si do que na origem do comportamento. Ao apontarem que as causas para o comportamento delinquente são oriundas da necessidade pessoal de gerar visibilidade, da busca de autonomia, da tentativa de socialização, de comunicação com o mundo exterior, de afirmação pessoal e de demarcação de território, estão focalizando a análise nos desdobramentos das manifestações dos comportamentos. Desse modo, não examinam as causas primárias para as manifestações de tais comportamentos, que na concepção de Vigotski, estão no processo de desenvolvimento da formação da personalidade do adolescente, assim como salienta Kravtsov (2019).

De modo geral, os autores convergem no exame do comportamento desviante pela ótica da manifestação do ato infracional e propõem intervenções pedagógicas, psicológicas e judiciais que estão associadas diretamente com o ato e não com a pessoa. A educação não é para o adolescente em sua inteireza, mas, sobretudo, direcionada para a conduta do roubo, do homicídio, do uso de drogas, de armas de fogo, etc. Na visão de Vigotski, educação da criança com características físicas incomuns, ou seja, considerada deficiente, deve ser a mesma da criança com características comuns no que concerne à organização das possibilidades, e a educação especial deve estar subordinada à educação social. De igual modo, a educação do adolescente autor de ato infracional deve ser antes de tudo social e delineada para educar o adolescente, e não a conduta infracional. Afinal, quem necessita de educação é a criança e o adolescente e não a cegueira, nem a infração. É importante lembrar que, para Vigotski, é a educação social que possibilita ao ser humano desenvolver as funções psíquicas que o capacitam para o controle das emoções.

Para Vigotski, o meio social que a criança habita é a fonte de seu desenvolvimento. Kravtsov (2019, p.70) afirma que “as normas sociais são originalmente estranhas à criança, mas ela é obrigada a adaptar-se a elas para

poder se relacionar com o meio social”. Comumente, o debate em torno da relação homem e meio é centrado na aquisição de regras sociais, de normas de conduta, de compreensão do que é certo ou é errado, de adaptação ou de estranhamento ao ambiente social, ou seja, é um processo focado no cumprimento ou no descumprimento das regras que são externas à pessoa.

Como já afirmamos, no processo de desenvolvimento, as funções psíquicas manifestam-se, primeiramente, como funções de conduta coletiva, ou seja, em âmbito exterior ao adolescente; e, posteriormente, pelas vivências elas passam a atuar como função individual, isto é, em âmbito interior. Desse modo, as regras que eram externas à criança e às quais ela era exigida a se adaptar, como o processo de desenvolvimento, transformam-se em regras internas. É relevante dizer que para o processo de interiorização de regras de comportamento vigentes na sociedade não basta apenas ter informação acerca da existência delas, ou seja, apenas conhecê-las. O processo de interiorização somente é possível com uma educação autêntica, que propicie à criança e ao adolescente o seu desenvolvimento como pessoa autônoma.

Em resposta às causas do comportamento desviante, Karvtsov (2019) aponta que devem ser examinadas no processo de desenvolvimento do adolescente, destacando, sobretudo, a esfera volitiva; refere-se essencialmente às causas primárias das manifestações de comportamento divergente e ao fato de o adolescente autor de ato infracional não ter desenvolvido o domínio das emoções. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores exerce um papel determinante no das emoções. É na idade de transição que se desenvolve o autodomínio do intelecto e da vontade. Conforme afirma Vigotski, o “desenvolvimento intenso da autopercepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo da realidade interna do mundo e das próprias vivências” (1996, p. 71). Isso significa dominar-se, ao invés de ser dominado. Assim, o adolescente supera impulsos, tornando-se autônomo e não vítima do próprio comportamento, como tão bem referiu Le Breton. Destacamos que “ter controle sobre alguma coisa é ter poder, domínio ou autoridade sobre ela, o que implica, portanto, o poder de definir por onde se caminha e aonde se chega” (Tunes, 2011, p. 9).

Para Vigotski, o homem e o meio compõem uma unidade. Conforme Kravtsova (2014, p. 44), “o desenvolvimento cultural não é simplesmente desenvolvimento psíquico. É o desenvolvimento do homem. Mais que isso, pode-se dizer que esse desenvolvimento é característico somente do homem”. Dito isto, na concepção vigotskiana, ao nascer, já somos sociais e mesmo as leis de desenvolvimento sendo as mesmas para todos os seres humanos, os processos de desenvolvimento são individuais. Ainda que se verifiquem competências, habilidades e comportamentos semelhantes, é imprescindível considerar que os processos de desenvolvimento são individuais e distintos, por isso o homem é singular. Ao reconhecer-se como ser singular, o adolescente constitui uma concepção de mundo na qual certamente atuará política e eticamente, pois a conduta social será fruto de uma consciência reflexiva.

3 PERSPECTIVA PARA A SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO

3.1 Socioeducação: proteção social para adolescentes autores de ato infracional

Comumente considera-se que, no Brasil, um dos marcos nas políticas públicas para a juventude se dá nos anos 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, a qual prevê a proteção integral à criança (até doze anos de idade incompletos) e ao adolescente (entre doze e dezoito anos de idade). Essa lei decreta atribuições à família, ao Estado e à sociedade civil. Destacamos que, conforme o Estatuto, compreende-se por proteção integral a garantia do desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Outrossim, as diretrizes que compõem o desenvolvimento são previstas de modo geral para o adolescente em condições de liberdade e de dignidade, uma vez que a lei indica como excepcionalidade a situação do adolescente vir a ser retirado da condição de liberdade. Na redação da legislação, reconhece-se e se assegura o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, isto é, conforme o Art. 4, “com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil. Lei Nº 8.069,1990). Ainda prevê que crianças e adolescentes não sofrerão negligências, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão de nenhuma natureza.

Do ponto de vista da redação, o Estatuto contempla um conjunto de quesitos fundamentais para o desenvolvimento da criança e do adolescente, haja vista que a abrangência dos aspectos supracitados prevê a efetivação de direitos essenciais regulamentados como proteção integral. Vale ressaltar que a Lei Nº 8.069, de 1990, foi criada considerando os direitos previstos na Constituição Federal da República, promulgada em 1988, a qual tem como um dos princípios fundamentais a garantia da cidadania. Indagamos quais as políticas públicas de proteção social destinadas à criança e ao adolescente são

efetivadas e como, com vistas a garantir que os direitos previstos em lei sejam firmados em sua integralidade. Em outras palavras, quais as atividades educacionais que possibilitam a formação e o desenvolvimento do adolescente no âmbito da socioeducação que são efetivadas e como?

Ademais, junto à concepção de desenvolvimento referida no Estatuto da Criança e do Adolescente, que por um lado prevê direito à educação, à cultura, ao esporte, à saúde, à alimentação etc., é prevista também a proteção contra violência, negligência, exclusão, opressão, etc. Ou seja, elencou-se formalmente uma estrutura que possibilita reconhecer a criança e o adolescente como um ser em desenvolvimento que necessita ser cuidado, protegido e educado. Ainda prevê medidas específicas referentes à escola, à atuação do conselho tutelar, a crianças e a adolescentes que são retirados da tutela dos pais ou responsáveis etc., que são efetivadas, por exemplo, por meio das políticas públicas que visam à proteção social na infância e na juventude.

Até aqui tratamos das questões gerais. Agora passaremos ao caso específico dos adolescentes considerados autores de ilicitudes e infrações. Assim, especificamente no que concerne ao adolescente identificado com a prática de ato infracional, a proteção social prevista pelo Estado em conformidade as seis medidas educativas elencadas no Art. 112, a saber: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviço à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. Enfatizamos que as medidas são compreendidas e descritas como pedagógicas e educativas; portanto, conforme o Estatuto intitula, são socioeducativas. Isto significa que a visão de educação do Estado brasileiro destinada aos adolescentes autores de ato infracional está, em nossa concepção, mais associada à atividade de natureza punitiva do que socioeducativa. Assim, perguntamos: como conceber educação juntamente com prática de força e coerção? Acreditamos que seja um paradoxo considerar que uma perspectiva de educação seja forjada e implementada pela via de caráter coercitivo e punitivo. Dessa maneira, frisamos que, em nossa opinião, a concepção de educação do Estado brasileiro para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, ou seja, autores de atos infracionais, destoa completamente de uma educação autêntica.

A aprovação da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui a proteção integral à criança e ao adolescente, passa a ser considerada como um marco face ao tratamento precário que o Estado brasileiro oferecia à infância e à juventude, de modo ainda mais agravante ao adolescente autor de ato infracional. Não obstante, no Brasil, para os adolescentes com comportamentos divergentes, já se instituíram outras legislações, como por exemplo a Lei N° 3.799, de 5 de novembro de 1941, que decreta o Serviço de Assistência ao Menor. Lei na qual o Art. 2º dispunha sobre a finalidade da assistência, a saber: finalidade de abrigar e orientar a assistência a menores desvalidos e delinquentes que estivessem internados em instituições à disposição do juizado de menores, isto é, sob a tutela do Estado. Além do mais, essa lei previa a orientação de serviços de educação e de tratamento psíquico enquanto o adolescente permanecesse internado etc. Após duas décadas, essa lei foi substituída com a promulgação da Lei 4.513, de 01 de dezembro de 1964, que instituiu a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Era compreendida como uma legislação que manteria as mesmas finalidades do Serviço de Assistência ao menor, incorporando outras providências, precisamente voltadas para os aspectos da estruturação e para os aspectos financeiros da Fundação, bem como as atribuições dos servidores. Uma década depois, a FUNABEM foi alterada para ser um órgão de responsabilidade estadual. Assim, passa a ser Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (FEBEM), inclusive, tornando-se publicamente conhecida pelo histórico de maus tratos aos adolescentes, rebeliões, denúncias de violências, torturas, abusos sexuais etc.

No Brasil, o histórico do atendimento ao adolescente autor de ato infracional consolida-se como precário e marcado por negligências. Em torno dessa discussão, há uma minoria de opiniões que defende a possibilidade de romper com o tratamento oferecido, considerado violento, substituindo-o por um tratamento humanizado e educativo. Contudo, analisando a conjuntura social e a implementação das políticas públicas ditas de proteção social, é possível verificar que é mais comum o debate em torno da defesa do aumento da rigidez no tratamento, uma vez que os adolescentes mereceriam punições mais severas como forma de castigo pela prática de comportamento divergente. Há uma

defesa, por parte da sociedade brasileira, para a diminuição da maioria penal de dezoito para dezesseis anos de idade, pois entende-se que, se o adolescente tem consciência ao cometer atos violentos, deve ser julgado por uma lei mais severa. Diante dessa opinião em defesa da diminuição da idade para a imputabilidade penal, apregoa-se que o adolescente, ao saber que não é julgado com penas mais duras, comete mais crimes, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente não prevê punição mais severa além da medida socioeducativa de internação, ainda considerada branda por muitos. A nosso ver, quando esse debate é propagado pelas mídias, não se discutem as possíveis causas da problemática do aumento dos comportamentos desviantes, inclusive dos atos tidos como hediondos, pois simplifica-se a problemática, indicando-se, de um lado, os agentes violentos e, de outro, as vítimas. Por exemplo, no ano de 2019, uma das pautas em julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) foi a superlotação em Unidades de Internação nos estados da Bahia, do Espírito Santo, do Rio de Janeiro, de Pernambuco, do Pará e do Ceará. As soluções são apontadas considerando e reiterando unicamente a necessidade de ampliação dos métodos punitivos. Assim, os governantes somente se manifestam assumindo compromisso de investir recursos financeiros na construção de mais instituições para acolhimento dos adolescentes para o cumprimento da medida de internação.

Por vezes, o adolescente vive no mundo da maneira que lhe é possível e, desse fato, podem resultar atos graves de violência criminosa. Cabe perguntar: em que medida o adolescente que comete violência é afetado pelos próprios atos? O adolescente autor de ato infracional é vítima do próprio modo de vida, não tendo desenvolvido a capacidade de agir autonomamente sobre sua vontade, assim, é dominado pelas próprias emoções. O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê responsabilidades que são da sociedade civil para assegurar os direitos que garantem a proteção integral do adolescente. Dessa maneira, é coerente afirmar que cabe ao Estado e à sociedade civil em geral a responsabilidade pelo tratamento oferecido ao adolescente no cumprimento das medidas socioeducativas. É evidente que, mesmo com a aprovação de legislações que preveem garantias de direitos e abominem qualquer forma de negligência, ainda assim, elas não são efetivadas na realidade em que a criança

e o adolescente habitam. Por exemplo, após duas décadas da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, é promulgada a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticam atos infracionais e, mesmo assim, o tratamento oferecido ao adolescente não passa por transformações. Ao examinar o Estatuto e a lei que regulamenta o Atendimento Socioeducativo, identificamos que não há diferenças significativas no que concerne à concepção de educação entre ambos, uma vez que a lei que regulamenta o Atendimento Socioeducativo reitera a proteção integral prevista no Estatuto e prevê, em detalhes normativos, princípios, regras e critérios da implementação das medidas.

Acreditamos ser importante um constante questionamento das políticas públicas brasileira destinadas ao desenvolvimento do adolescente; de modo particular, ao cumprimento de medidas socioeducativas, que se constituem em sua maioria como mais eficazes ou menos eficazes para possibilitar a formação e o desenvolvimento do adolescente. Elas contêm princípios éticos e filosóficos que possibilitarão, por meio das atividades efetivadas, a formação da consciência reflexiva na idade de transição? Esse debate requer um exame detalhado das políticas de proteção social, do modo como são previstas e implementadas e da relação que elas estabelecem com os marcos regulatórios que preveem os direitos do adolescente. No âmbito da presente investigação, examinaremos a socioeducação e buscaremos discuti-la confrontando a concepção de educação do Estado brasileiro e a concepção adotada pela presente investigação.

A socioeducação se define hoje como a mais importante política pública para os adolescentes que são sentenciados pela autoria de atos infracionais. Conforme os normativos legais, especialmente a Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o foco do trabalho realizado no sistema socioeducativo deve ser para ressocializar o adolescente por meio de práticas educacionais. No Estatuto, no Art. 103, é considerado “ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção

penal” (Brasil. Lei Nº 8.069, 1990). No contexto da socioeducação, nosso foco é no exame da medida socioeducativa de internação, pois acreditamos que esse exame possibilita averiguar a concepção de proteção social destinada ao adolescente, bem como estabelecer relação com a educação e com o desenvolvimento do adolescente.

3.1.1 Medida socioeducativa de internação

Entendemos essa medida como a mais agravosa para os adolescentes que cometem atos infracionais e são, posteriormente, encaminhados para o cumprimento de um período de internação nas instituições chamadas de Unidade de Internação. Formalmente se propaga um sistema educacional, todavia, ao examiná-lo, verifica-se que se constituiu como um sistema punitivo. A duração da obrigatoriedade da medida segue a indicação estabelecida na Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que a prevê como sendo um período não determinado, devendo o adolescente ser avaliado a cada seis meses. Em nenhuma hipótese, deve ultrapassar o prazo máximo de três anos. Assim, o adolescente em cumprimento da medida socioeducativa de internação fica na Unidade em regime fechado por um prazo mínimo de seis meses e máximo de três anos. Conforme previsto no Art. 122., “a medida de internação só poderá ser aplicada quando: I- tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III- por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta” (Brasil. Lei Nº 8.069, 1990).

Ao ser apreendido, o adolescente é levado para uma instituição em que ficará em regime de internação de no máximo até quarenta e cinco dias e, durante esse período, receberá a decisão judicial correspondente ao ato infracional, iniciando de imediato o cumprimento da medida socioeducativa.

Em se tratando da medida de internação, o acolhimento do adolescente na Unidade passa por etapas que estão previstas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), como apresentação das regras gerais da instituição, incluindo as regras disciplinares; apresentação da medida de

internação conforme os normativos legais; informações sobre os profissionais responsáveis pelo atendimento dele; esclarecimento de dúvidas e inserção do adolescente na rotina de atividades pedagógicas, pois entende-se que esse procedimento humaniza e garante os direitos do adolescente no tratamento que receberá na internação. Ou seja, ele ganhará um atendimento inicial no que concerne às atividades, denominadas na Unidade de segurança preventiva, de revista pessoal, procedimentos de monitoramento e de vigilância dos comportamentos. Além do mais, prevê-se um atendimento que não infrinja os normativos legais e, ao contrário, garanta um ambiente propício à educação do adolescente, pois, conforme mencionado no Estatuto e reiterado nos outros documentos, o objetivo do cumprimento das medidas socioeducativas é garantir a proteção integral e propiciar um ambiente de educação social e de desenvolvimento do adolescente.

A principal etapa no acolhimento é a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), pois é o documento de registro das atividades a serem oferecidas ao adolescente, bem como a fixação de metas delineadas para o período de seis meses, uma vez que a cada seis meses o Plano é avaliado e sofre alterações consideradas necessárias. Na elaboração do referido documento, a equipe técnica tem acesso às informações sobre o processo judicial do adolescente, bem como do histórico de cumprimento de outras medidas, etc.

Ademais, conforme o Art. 12., “a composição da equipe técnica do programa de atendimento deverá ser interdisciplinar, compreendendo, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência” (Brasil. Lei nº 12.594,2012). Isto é, a equipe de socioeducadores é formada por psicólogo, pedagogo, assistente social e agente socioeducativo (profissional da área da segurança). Dessa maneira, cada adolescente é atendido de modo geral por todos esses profissionais. Além disso, cada um é acompanhado durante todo o período do cumprimento da medida por um técnico especialista, ou seja, pedagogo, psicólogo ou assistente social, que realizará atendimentos individuais - a previsão é que sejam dois encontros mensais. Esse especialista também é responsável pelos relatórios técnicos do adolescente que serão encaminhados

para análise judicial e pela realização do estudo de caso; trata-se de uma reunião com o técnico que acompanha o adolescente e um representante de cada setor da Unidade que realiza alguma atividade com ele, para que, após o estudo de caso, seja feito o Plano Individual de Atendimento (PIA).

No âmbito da rotina de atividades propostas na internação como metas para atender aos direitos previstos nas legislações, o tratamento oferecido ao adolescente segue basicamente a mesma organização. Isto é, os adolescentes são acomodados em um local que se chama Módulo de Convivência, dividindo o quarto e o banheiro com no máximo mais duas pessoas. Comumente os adolescentes chamam o módulo de cela. O módulo passa a ser o local de moradia no cumprimento da medida, pois ali eles passam a maior parte do tempo e realizam a maioria das atividades. Cada módulo é composto por dois espaços: um destinado aos adolescentes – com quartos, uma área para banho de sol, uma área com banco e com mesa de cimento para a realização de atividade pedagógica, para receber visita familiar, para atendimento religioso etc. –; e o outro espaço é para os profissionais – uma sala com acesso a imagens por câmeras, com parede de vidro com vista para a área interna do módulo, com computador e cadeiras, de onde os agentes socioeducadores fazem a vigilância do que está acontecendo no interior do módulo, bem como ali preenchem os relatórios com informações sobre o andamento dos plantões. Ainda no espaço dos profissionais, há um banheiro e um quarto com uma cama beliche, pois os plantões dos agentes socioeducativos são de 24 horas. Inclusive, é nesse quarto de descanso dos agentes que os técnicos (psicólogo, pedagogo e assistente social) fazem os atendimentos individuais com o adolescente, visto que, devido a estrutura física, não há um local específico destinado para esse atendimento.

No módulo, é previsto que o adolescente receba cinco refeições (café, almoço, jantar e dois lanches), as refeições são feitas no quarto; também é previsto que ele participe de atividades denominadas de pedagógicas (oficina, curso etc.); que tenha o banho de sol; que receba as visitas (que ocorrem uma vez por semana com duração de até quatro horas); e que tenha atendimento individual do técnico que faz o acompanhamento. Só é permitido que o adolescente saia do módulo quando solicitado e autorizado pelos profissionais, situações que podem ser: quando vai à escola, quando vai ao atendimento na

enfermaria da Unidade, quando está participando de alguma atividade pedagógica em outro espaço da Unidade ou para fazer uma ligação telefônica (que pode ocorrer uma vez por semana, particularmente para o adolescente que não recebeu a visita). Quanto à escola é de responsabilidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal oferecer ensino básico nas Unidade de Internação, já que é obrigatória a frequência escolar do adolescente nessa instituição. Ainda, ele pode ser retirado do módulo nas seguintes situações: quando é necessário sair da Unidade para o caso de saídas benefício (concedida ao adolescente por autorização judicial em virtude do bom comportamento e de uma situação especial, como aniversário dele ou dos pais etc.); ou em caso de teste (quando se inicia o processo de teste, a fim de avaliar o comportamento fora da Unidade); ou quando tem atendimento médico; ou, ainda, quando precisa de prestar queixa, esclarecimento policial ou fazer exame de corpo de delito.

Outra situação corriqueira referente ao módulo é que o adolescente deve mudar de módulo (acontece por inúmeros motivos, sendo o mais frequente para que se evite conflito entre os adolescentes). Esse tipo de mudança também ocorre quando o adolescente progride na medida, pois entende-se que o comportamento evoluiu positivamente e que ele manterá a evolução em um outro módulo. Quando se entende ser necessário passar por algum período de tratamento disciplinar, ele é transferido para o módulo especializado. Conforme o Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, o adolescente poderá ficar quinze dias cumprindo essa medida cautelar, ou, em casos de ter manifestado um mau comportamento no período disciplinador, é possível que se prorrogue a estadia dele no módulo especializado. A estrutura física desse módulo é igual à dos demais. No entanto, em concordância com o documento que regulamenta as sanções disciplinares, é recomendado que seja suspenso tudo que é considerado benefício que o adolescente possa receber no módulo de convivência, como saídas da Unidade e do módulo, bem como entrada de alimentos enviados pelos familiares. Ademais, no modo especializado, ocorre inclusive, mesmo não constando no regulamento, a suspensão da ida à escola, da participação nas atividades pedagógicas, das ligações telefônicas e das visitas familiares.

A medida de internação também é regulamentada, para além das leis do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, pelo conjunto de documentos que normatizam a implementação da medida no Distrito Federal, a saber: o Projeto Político Pedagógico; o Manual Sociopsicopedagógico; Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo; as Diretrizes Pedagógicas da Escolarização na Socioeducação; o Regulamento Disciplinar; o Procedimento de Segurança Socioeducativo; e ainda mais pelos documentos internos da Unidade de Internação, como o regimento etc. Formalmente, todos os documentos propagam a internação como um projeto educacional. Contudo, pelas práticas examinadas no âmbito desta investigação, consideramos um equívoco tal afirmação, pois efetivamente as práticas implementadas no Sistema Socioeducativo são em sua maioria de caráter punitivo, o que não é muito diferente do modo como o adolescente era tratado sob as legislações anteriores à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

3.2 Educação na concepção arendtiana

Hannah Arendt (2014), no ensaio “*A Crise na Educação*”, examina aspectos da sociedade moderna e considera que a educação é uma atividade das mais importantes e necessárias da sociedade, renovando-se sempre com o nascimento de novos seres humanos. Para ela, a educação possui uma função política e a crise pode ser uma oportunidade para reflexões. Outrossim, pondera a crise na educação como um fenômeno em constante crescimento, pulverizado no mundo todo e por diversas formas. Na visão da autora, essa crise corre o risco de ser examinada apenas como um fenômeno pontual, local, com abrangência restrita em comparação a outros fenômenos sociais e, inclusive, ser considerada como algo irrelevante ou pelo menos que não mereça muita atenção, assim, dissociando-se das demais questões e temáticas sociais.

A concepção de educação postulada por Arendt (2014) estabelece uma relação direta com a autoridade e a responsabilidade, sendo a primeira inerente à segunda. Define que “a autoridade sempre exige obediência”, uma vez que se

refere à concessão para que ela seja desempenhada (Arendt, 2014, p. 129). Então, por se tratar de uma concessão, a autoridade não é compatível com argumentação e persuasão, pois ambas pressupõem a dúvida e o questionamento e, conseqüentemente, o reconhecimento da autoridade entra em suspenso. Contudo, ela “exclui os meios externos de coerção” (p. 129). Ainda, autoridade é o oposto de autoritarismo, pois onde há manifestações de coerção, violência e força, certamente a autoridade fracassou. Dito isto, passemos a refletir sobre os três pressupostos descritos por Arendt como a base da crise na educação.

O primeiro pressuposto diz respeito ao grupo de crianças, entenda-se sem a supervisão da autoridade do adulto, o qual chamaremos de reinado de criança. Ou seja, as leis que regem esse reinado são definidas no próprio grupo de crianças, no qual agem de maneira autônoma e, portanto, se governam. Esse fator se dá não pela autoridade da criança para decidir governar-se, mas pelo fato de as crianças serem expulsas do mundo dos adultos e conseqüentemente abandonadas à sorte de suas próprias governanças. Em nossa opinião, o abandono é o ato concreto da negligência do adulto face à responsabilidade que tem com a criança. Outrossim, a criança sempre estará na posição de inferioridade, pois o mundo existente antes mesmo do seu nascimento é dos adultos e eles já estabeleceram uma posição de superioridade. Dessa posição hierárquica, a criança não participa e não é integrada ao mundo dos adultos, e ainda carrega a agravante situação de abandono; assim, é deixada a sobreviver em um mundo que não lhe recebe e não se responsabiliza por ela. Na nossa visão, seria como arremessar uma criança em alto mar, em uma tempestade e, posteriormente, querer encontrá-la na praia brincando de construir castelos de areia e sem danos.

Por vezes, a negligência e o abandono da criança estão naturalizados, a ponto de não serem considerados muito danosos, uma vez que não se configuram explicitamente os danos, pois, simultaneamente à negligência e ao abandono, mantêm-se as necessidades básicas como casa, alimentação, escola, higiene etc., ou seja, não há uma situação que possa se configurar como violência ou atentado contra a criança, uma vez que se acredita que ela está sendo cuidada e educada. Os adultos posicionam-se apenas como auxiliares do

governo das crianças, pois pelas dinâmicas sociais estabelecidas na modernidade e na contemporaneidade, elas são consideradas autônomas em seus atos e possuem capacidade de governança. Nessa perspectiva, a criança assume a centralidade das decisões e, portanto, desconsidera-se que isso tenha consequências desastrosas. Dessa feita, cultiva-se uma falsa crença de respeito à independência e à autonomia da criança, no entanto, ela não é protegida pelo adulto, e é jogada a si mesma, ou entregue à tirania do seu próprio grupo. Efetivamente, o mundo da criança vai se consolidando à parte do mundo dos adultos e, para Arendt (2014, p. 231), “a reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos”.

O segundo pressuposto no qual assenta a crise na educação é concernente ao ensino, mais precisamente, ao fato de ele ter sido reduzido a conteúdos e a assuntos. Nessa perspectiva, consolida-se na educação a ênfase na atuação do professor como capaz de ensinar qualquer assunto, compreendendo-se, nessa conjuntura, a formação centrada em técnicas de ensino, e não no domínio de temáticas particulares. Dessa constatação, Arendt (2014) acredita que decorrem impactos na constituição do professor, e desses impactos resulta a perda da autoridade desse profissional, pois ele se torna apenas um estimulador, facilitador da aprendizagem dos alunos, ao passo que vai ficando cada vez mais sem serventia seu papel como mestre e autoridade para conduzir o processo educacional. Não se reconhece experiência constituída no mestre, e ele deixa de ser reconhecido como autoridade, isto é, é tratado como se não possuísse capacidade e experiência que possam ser partilhadas e que guiem a relação professor – aluno. O professor apenas ocupa o cargo de facilitador do ensino, detentor de técnicas de ensino e de aprendizagem. Acrescenta: “é muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (Arendt, 2014, p. 247).

Do segundo pressuposto, que é o ensino reduzido a um conjunto de técnicas, surge o terceiro: a crença na substituição do aprender pelo fazer, e nessa perspectiva o estudante deve ser convencido pelo professor a construir habilidades por meio do ensino vocacional, com ênfase na ideia de que só se aprende o que se faz. Nessa conjuntura, o professor deve investir numa

formação acadêmica que o capacite a adquirir técnicas de ensino que guiem seu ofício na direção de capacitar habilidades nos estudantes. Esse terceiro pressuposto da crise na educação incide diretamente contra a educação autêntica que possibilita a atividade do pensar, pois determina-se que o professor e o aluno devam cumprir um ritual burocrático no qual o conhecimento e o filosofar sejam substituídos pela aquisição de técnicas e de conteúdos requeridos como habilidades de determinada profissão.

O pensamento de Hannah Arendt (2014) é marcado essencialmente pelo exame dos aspectos existentes no mundo moderno, em especial por refletir a atuação política do homem no século XX. Um conceito central em seu pensamento é a definição de esfera pública como o espaço da ação política do homem, portanto, compete aos adultos decidirem sobre a condução dos interesses públicos. É em referência a esse conceito que ela fundamenta sua crítica ao que chama de crise na educação. Então, no que concerne à educação, as reflexões realizadas por Arendt estabelecem relação dos aspectos da realidade concreta com a crise da educação, por se entender que a crise da educação não é restrita a questões pontuais do ensino ou mesmo das situações presentes no ambiente escolar, ainda que ela também teça críticas importantes à escolarização.

Assim, parte significativa das reflexões sobre a crise na educação dá ênfase à criança, uma vez que ela é o objeto da educação, pois “é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação” (Arendt, 2014, p. 235), bem como pelo fato de a educação lidar com crianças e jovens, ou seja, “pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas” (p. 160). A educação é o processo que propicia a formação e o desenvolvimento do homem adulto. A criança e o adolescente devem ser educados para, no futuro, assumirem a responsabilidade sobre o mundo e sobre outras pessoas. Essa responsabilidade é o compromisso político pela preservação dos valores, da tradição, pela ação pública com que cada pessoa adulta deve se comprometer dentro da coletividade. O adulto não requer ser educado, pois na posição que ocupa já deve ser responsabilizado pelos próprios atos e disso resulta o seu comprometimento ou o seu abandono das questões sociais.

Ademais, a autora examina a importância dos pais na educação. Para ela, eles devem assumir a responsabilidade pela vida do recém-chegado, seu desenvolvimento e, simultaneamente a isso, a continuidade do mundo. A responsabilidade dos pais ultrapassa a função biológica, uma vez que introduziram um novo ser humano em um mundo que já existia. Assim, é necessário que o recém-chegado receba proteção e cuidado para não ser afetado de modo destrutivo pelo que está no mundo e, por outro lado, é de igual modo importante que o mundo seja protegido para não ser atingido destrutivamente pela atuação da criança. Dito com outras palavras, é preciso cuidar da maneira como a criança será introduzida ao mundo. Nessa perspectiva, a criança teria de ter o espaço privado – a família – como o escudo de proteção contra o espaço público – o mundo.

É importante referir que Arendt (2014) estende a proteção do espaço privado da criança também para o adulto no decorrer de toda a vida humana, pois “toda vez que esta é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança sua qualidade vital é destruída” (p. 236). Para a autora, quanto mais houver exposição da criança ao mundo – esfera pública –, maiores as chances de se configurar abandono, colaborando, portanto, para distúrbios no desenvolvimento da criança e do jovem.

No posicionamento arendtiano, fica evidente a responsabilidade que os adultos, pessoas que já estão no mundo, desempenham na educação da criança, uma vez que eles adentram diariamente no mundo exterior e regressam para o espaço privado e assim decidem como proteger a criança e quais as maneiras de introduzi-la no mundo.

Arendt (2014) caracteriza a escola como uma das primeiras instituições a que a família – esfera privada – recorre para introduzir a criança no mundo, ou seja, para o processo de formação e de capacitação da criança e dos jovens, para que, educados, adentrem na participação e na discussão na esfera pública, isto é, no espaço da política. Arendt convoca os educadores e adultos em geral para assumirem a educação da criança e do adolescente e a responsabilidade por introduzi-los no mundo. Ela sublinha que um elemento central para que os

educadores possam conduzir a educação das crianças e dos jovens se dá pela autoridade que assenta na responsabilidade que eles assumem por este mundo.

Na visão de Arendt (2014), a criança representa o novo, pois o seu nascimento inaugura a possibilidade de iniciar um mundo novo. Dessa concepção, decorre a crítica que ela faz ao fato de ser retirada das crianças essa possibilidade, uma vez que os adultos, por vezes, nas escolas, se ocupam de moldar as crianças ao que já está posto. Outrossim, o emprego de técnicas por si só não garante e não confere autoridade ao professor, e sim a sua atitude em responsabilizar-se pelo mundo. Ao se propor a educar, ele se compromete política e eticamente, assumindo responsabilidades com a criança, com o adolescente e com o mundo, de modo a tentar garantir a preservação de ambos, permitindo uma autêntica participação dos recém-chegados ao mundo e vigiando para não impor aos novos um modelo que dite a atuação deles no mundo.

À luz do conceito de autoridade, refletimos sobre o cenário educacional. As ideias de Arendt nos possibilitam compreender a crise da escola como desdobramento da perda da autoridade na educação. Para ela, essa perda está diretamente relacionada à crise da tradição, ao modo como nos relacionamos ao passado. O educador já não é mais o guardião da tradição, cabendo-lhe apresentar o mundo aos jovens. O educador legítimo comprometia-se com a educação do jovem de modo a preservar o passado e conduzir o jovem para que, no futuro, atue de maneira responsável na esfera pública. O educador possibilitava às crianças e aos jovens uma educação pautada no respeito pela tradição, visando a colaboração deles para a construção de um futuro em que não destruíssem o que havia e deixassem sua colaboração aos que virão.

Para Arendt, a educação tem uma função política, mas encontra-se em crise e não corresponde à sua função política; assim, a sociedade humana será afetada destrutivamente. O lugar que seria ocupado pela educação esvazia-se e o que surge é a decadência do homem que se destitui e se demite de sua responsabilidade pelo outro e, conseqüentemente, pelo mundo. Ao criticar os modos de vida produzidos na sociedade de massa, a autora frisa que é a sociedade do isolamento, da perda de sentido, na medida em que as pessoas

não se agrupam e não convivem em torno de um bem comum. Isentamo-nos ao máximo do compromisso com o outro e com a esfera pública, espaço por excelência de discussão em torno do bem comum. É a instauração da decadência humana, uma vez que as pessoas são comprimidas pelas dinâmicas sociais que elas próprias elaboram e mantêm, e se afastam de relações de convivência e do diálogo. É o estado de irreflexão e inação. Ao examinar as formas de opressão vigentes na sociedade, Weil, seguindo no mesmo sentido de Arendt, destaca: “o que sabemos desde já é que a vida será tanto menos desumana quanto maior for a capacidade individual de pensar e de agir” (2017a, p.129).

Dada a importância da educação escolar na preparação da criança e do adolescente para sua inserção e atuação no mundo, conservando-o e, ao mesmo tempo, renovando-o, consideramos importante o exame, que será feito a seguir, da instituição escolar. Assim, na seção seguinte, faremos uma reflexão sobre a instituição escolar, de um modo geral e sobre a relação dos adolescentes com essa instituição. Para ilustrar essa relação, apresentamos dois casos que chamamos de modelos escolares, vivenciados por nós no Brasil e em Portugal.

4 A ESCOLA E A RELAÇÃO COM OS ADOLESCENTES

4.1 A crise (in) visível da escola

E eu aprendi, senhores. Ah, aprende-se o que é preciso que se aprenda; aprende-se quando se quer uma saída; aprende-se a qualquer custo. Fiscaliza-se a si mesmo com o chicote; à menor resistência flagela-se a própria carne. A natureza de macaco escapou de mim frenética, dando cambalhotas, de tal modo que com isso meu primeiro professor quase se tornou um símio, teve de reduzir as aulas e precisou ser internado num sanatório. Felizmente saiu logo (Kafka, 1994, p. 66).

No conto “*Um Relatório para uma Academia*”, Franz Kafka (1994) relata a captura de um macaco e a conversão deste em um ator de teatro e de circo, o que o torna confundível com um humano. O símio já evoluído ganha voz no mundo dos homens, onde habita, e faz crítica a esse mundo, que, a nosso ver, coincide com a crise da escola, que integra a crise na educação postulada por Arendt (2014). Na sociedade contemporânea a escola é uma instituição soberana e é em torno dela que parte significativa de nossas práticas sociais são organizadas.

Em nossa percepção, a escola visa padronizar o ser humano, impõe uma rotina de atividade na qual o adolescente é treinado mecanicamente para atingir um determinado perfil, e nesse procedimento elimina-se o espaço de criar. No processo de moldar um perfil de pessoa que atenda às exigências postas pelo mercado dos indicadores educacionais, ocorre, em nossa opinião, a deformação do ser humano, pois a visibilidade da educação está centrada na padronização, no controle do ensino e aprendizagem, minando-se as possibilidades de que o adolescente e o professor ensejem algo novo, ou seja, que criem. O controle que determina o comportamento do aluno e o modo como deve aprender, também impõe ao professor a forma adequada de ensinar. Nessa dinâmica escolar, estruturada no controle do ensino, a educação autêntica foi deformada.

Professores e alunos são essenciais para a manutenção do sistema que propaga incisivamente adequação aos indicadores de aferição de resultados. É em torno dos dados estatísticos que se delineia o debate sobre os problemas visíveis na escola, pois discute essencialmente sobre alternativas de superar a incapacidade de alunos e professores. Na nossa percepção, a crise da escola é visibilizada somente ao discutir sobre as estratégias de controle da aprendizagem do aluno e aprimorar as técnicas de ensino do professor. No entanto, a crise da escola é invisível ao não reconhecer que o controle sob a atuação docente atacou diretamente sua autoridade. Dessa feita, a perda da autoridade do professor não é visível como um aspecto central da crise da escola, pois exige-se sempre dele uma adequação aos modos de controle vigentes.

A educação é delineada priorizando os aspectos técnicos. A criança e o adolescente devem apenas cumprir as regras para se ajustar ao modelo desejado pela escola. Vejamos o que diz o símio “quase homem” de Kafka acerca do processo de treinamento pelo qual foi submetido: “esses meus progressos! Essa penetração por todos os lados dos raios do saber no cérebro que despertava! Não nego: faziam-me feliz. Mas também admito: já então não os superestimava, muito menos hoje” (Kafka, 1994, p. 66). Consideramos que ao ser retirado da sua condição de macaco, gradativamente abandona a sua origem e submete-se aos ordenamentos sociais e a padronizações que o credenciam socialmente, e, no entanto, deformam-no, pois o distanciam de sua essência animal. Perguntamo-nos: em que medida a escolarização atual se distancia da perspectiva de educação autêntica, na qual possibilita o desenvolvimento da criança e do adolescente?

A rotina escolar, estabelecida pela burocracia estatal, não contempla aspectos da vivência social do adolescente que cada vez mais demonstra dificuldades e desinteresse de convivência na escola. A nosso ver, os adolescentes refletem a crise da escola. Fatores como indisciplina, agressividade, violência e delinquência não são recentes na escola, embora se tornaram, agora, mais visíveis. Na tentativa de mudanças, da superação do que é visibilizado na crise da escola, implementam-se ofertas educativas propagadas como inovadoras, aplicam-se pedagogias alternativas etc., no contínuo esforço

para mudar problemas que se arrastam há anos. Os indicadores educacionais continuam com o foco no fator quantitativo para ranquear as escolas, premiar alunos e professor. Ainda, o adolescente com comportamento desviante não é aceito pela sociedade e nem pela escola e, por vezes, a estrutura educacional reproduz as desigualdades sociais. Ao considerarmos que o processo de treinamento do símio o deformou, embora tenha atingido de maneira exitosa seu objetivo, consideramos que o não reconhecimento da perda da autoridade do professor como um fator central da crise da escola deforma o que se proclama por educação na escolarização atual.

Então, assumindo que em regra os debates que ouvimos sobre a escola ainda estão centrados em pensar as qualidades e os problemas existentes na escola, numa tentativa de solucionar as problemáticas e garantir uma educação de qualidade, acreditamos que estamos distantes de superar a crise da escola. “As pessoas, de modo geral, percebem a crise, reclamam de suas consequências mas parecem agir de acordo com as determinações do modelo imposto pela escola” (Mundim Neto, 2017, p.11). O discurso sobre a escola ainda se mantém hegemônico e sustentado no alicerce sólido de que por meio da aquisição de conhecimentos escolarizados a pessoa constrói um futuro melhor — nisso, subjaz a crença no ingresso em cursos universitários que a formem para exercer uma profissão e que lhe garantam estabilidade financeira.

Examinaremos cenas cristalizadas que são concebidas no cotidiano escolar contemporâneo, considerando-o espaço em crise, cuja superação ainda está distante. Trazemos dois casos, relatos de nossas experiências no Brasil e em Portugal. Salientamos que não temos a pretensão de apontar soluções para tal crise, contudo, pretendemos propor um debate sobre questões recorrentes na escolarização numa tentativa de romper com práticas enunciadas como solução da crise da escola, sobretudo, quando essas se propagam como alternativas acertadas para superar os problemas da escola e ainda acabam por consolidá-la num patamar soberano e insubstituível.

4.1.1 Caso I: “Escola Pública com Educação de Qualidade em Itaiçaba-Ceará”

Durante três anos atuando como coordenadora pedagógica em Secretaria Municipal de Educação, no interior do Ceará, era confrontada, cotidianamente, com uma rotina que apontava dois grandes desafios da rotina escolar, a saber: a falta de interesse dos alunos pela escola e relatos de incapacidade dos professores para exercerem o seu ofício — fatores que, a nosso ver, são visíveis na crise da escola. Diante dessa realidade, o que nos inquietava, constantemente, era identificar que, por mais que o projeto de educação municipal implementasse projetos considerados inovadores e aderisse aos programas federal e estadual de formações de professores, não se percebiam mudanças no desinteresse dos alunos e nas preocupações dos professores com a escola.

Os professores reiteravam queixas cuja essência associava-se ao fato de que estava impossível desempenhar funções consideradas por eles parte do ofício docente, tais como: ensinar conhecimentos; desenvolver competências e habilidades; manter a ordem no ambiente escolar; incentivar no aluno o reconhecimento da importância da escolarização exitosa para a garantia de um futuro profissional estável; assegurar a confiança dos pais ou responsáveis quanto ao fato de serem as atividades realizadas na escola as melhores para o desempenho do aluno e convencer a comunidade local de que o melhor meio para o indivíduo se constituir um cidadão dotado de inteligência e capacidades é somente via escola. Se metaforicamente a escola fosse um corpo humano e cada função docente supracitada um órgão humano, é bem possível considerar que a pessoa estaria com o corpo todo comprometido, uma vez que em todos os cotidianos escolares as doenças se uniformizaram e são as mesmas. Consideramos que se pensa em alternativas de cura que não contemplam a vida social da pessoa e sua singularidade, mas se isola o corpo comprometido numa persistente tentativa de que é o órgão afetado que tem que se adaptar ao tratamento e com isso, responder de maneira exitosa. E vamos sempre assistindo ou compondo o grupo de professor e/ou aluno que vai mudando de escola, propondo um projeto novo, uma escola nova, assumindo cargos diferentes, tornando-se especialistas etc.

Ao observar o cotidiano escolar do município cearense, evidenciou-se que os professores e técnicos da secretaria estabeleceram como foco de superação dos problemas da escola o desempenho exitoso da rotina escolar, priorizando o cumprimento da carga horária letiva, inclusive com a obrigatoriedade da frequência dos alunos; maior domínio dos conteúdos que podiam ser facilmente verificados nas avaliações internas e externas; a boa conduta disciplinar do aluno; a participação dos pais nas atividades da escola etc. Em nossa percepção, um fator que perpassa por toda a rotina escolar é o fortalecimento da instrução como um mecanismo para manter o controle social da aprendizagem. A esse respeito, Rancière (2015, p. 168) diz que “o aperfeiçoamento da instrução é, assim, antes de tudo, o aperfeiçoamento das *coleiras*, ou antes, o aperfeiçoamento da representação da utilidade das coleiras” (grifo do autor). Do processo de amestramento o símio diz: “conforme me disseram mais tarde, devo ter feito muito pouco barulho, donde se concluiu que eu iria perecer logo ou que, caso conseguisse sobreviver aos primeiros tempos críticos, ficaria bastante apto a me amestrar. Sobrevivi a esses tempos” (Kafka, 1994, p.60). Acreditamos que na tentativa de resolver os problemas identificados na escola, o professor age conforme a conclusão do macaco sobre o que lhe disseram do seu comportamento silencioso: o aluno é diagnosticado como alguém que vai ser classificado em toda a vida escolar e não atingirá os padrões de excelência ou alguém facilmente amestrado e, possivelmente, apto a obter êxito escolar e profissional.

Ao impor uma instrução padronizada, a escola acaba por encoleirar as pessoas a um processo de reprodução de conceitos, em que não há espaço para a criação e a atividade do pensar: “era tão fácil imitar as pessoas!” E acrescenta: “não me atraía imitar os homens; eu os imitava porque procurava uma saída, por nenhum outro motivo” (Kafka, 1994, p.63). Quanto mais amestrado o professor e o aluno ao imposto pela instituição, mais difícil se torna tirar a coleira e romper com o conjunto de imposição que mantém a escola numa crise. Assim as pessoas, “sob o jugo da instrução, desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer” (Illich, 1973, p.78). Perguntamo-nos então: de que modo romper com o

que está posto? Como superar a crise da escola e propor uma educação autêntica?

No emaranhado de conflitos, a Secretaria Municipal, buscando superar ou minimizar o desinteresse dos alunos pela escola e os conflitos vividos pelos professores, procurou potencializar atividades educativas, entendidas como inovadoras nas escolas públicas, capazes de mudar a realidade conflituosa das escolas daquele município. Para isso, além de atividades de reforço escolar, atividades esportivas e artísticas, propostas no contraturno, criaram os projetos: “*Família Presente, Aluno Ideal*”, no qual se desenvolviam diversas atividades de aproximação da relação escola-família e “*Professor Leitor, Referencial para o Aluno*”, visando incentivar práticas de leituras diversas nos professores da rede de ensino. Grosso modo, os projetos buscavam minimizar os impactos da incompatibilidade de convivência dos alunos e professores com a escola, a fim de fazê-la mais próxima e atrativa para eles e, com isso, tornar os resultados educacionais, em especial os indicadores de aferição de qualidade melhores.

Os projetos e atividades supracitados compuseram a experiência “*Escola Pública com Educação de Qualidade, em Itaiçaba-Ce*”, premiada pelo Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como uma das dez melhores em gestão educacional do Brasil. Os indicadores educacionais resultantes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil referendaram o êxito dessa experiência e o município tornou-se referência e modelo para a educação básica no estado do Ceará e no país. Desde então, as escolas receberam muitas visitas desejosas de conhecer, divulgar, publicar e replicar a experiência.

A nosso ver, uma das alternativas de afirmação do modelo escolar vigente é a tentativa de replicação de experiências consideradas exitosas. É como dizer que a jaula e o método de amestramento do símio, tornado “quase humano”, podem ser replicados igualmente em outros símios e os tornarão, pois, em “quase humanos”. Justamente nessa tônica da reprodução e da ausência de autonomia, o macaco já ator profissional, isto é, dotado de característica

humana, se refere ao processo de amestramento como se todos os humanos estivessem apenas reproduzindo um ao outro: “vi aqueles homens andando de cima para baixo, sempre os mesmos rostos, os mesmos movimentos, muitas vezes me parecendo que eram apenas um” (Kafka, 1994, p.63). Nessa fala do símio ainda enjaulado, identificamos o mesmo significado ao nos direcionarmos para a crise da escola e as tentativas de superá-la, ao buscar bulas e receitas paliativas no desejo de resolver os desafios encontrados na escolarização contemporânea. Adequar o órgão doente a um tratamento padrão sem olhar que o órgão integra um corpo com vivências culturais.

Ao se focalizar os fragmentos da crise na escola na tentativa de solucionar as adversidades e de manter um ambiente sem conflitos, é comum desconsiderar que o aluno e o professor são seres humanos, pois na rotina escolar costumam ser reduzidos a categorização de aluno e professor. Isso implica o cumprimento de papéis determinados *a priori*. Entre esses papéis institui-se uma outra categorização, em que são eleitos alunos e professores como excelentes, bons, regulares e insuficientes. O que se pretende é apontar êxito e fracasso, à medida em que eles vão se manifestando na rotina escolar. No centro de todo esse sistema está o ser humano, que, sequestrado pela rotina desse cativeiro institucional, já não se permite pensar alternativas a essa crise fora das opções já massivamente conhecidas. Então a escolarização mantém uma rotina escolar marcada por constantes reclamações e adoecimentos. Nesse cotidiano, eleva-se a necessidade de implementação de novas metodologias; de reformulações dos espaços físicos conforme indicado por implementação de determinada teoria; de ascensão da temática da inclusão como garantias de direitos humanos e de respeito pela diversidade; de aplicação de didáticas que proponham superação dos déficits de aprendizagem; de inúmeras formas de certificação; bem como a constante necessidade de formação continuada para os professores, uma vez que se considera que eles precisam sempre de uma reciclagem etc. Ao examinar a crise na educação, Arendt (2014, p. 231) refere que “o professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir”. Na opinião dela, o modo como se enfrenta uma crise pode

aguçá-la ou representar um modo de enfrentamento da realidade, pois a crise permite reflexão.

Ao olhar para a experiência premiada vemos que o êxito confirmado nacionalmente não teria superado os conflitos que atormentavam alunos e professores nas escolas daquele município. Consideramos que o prêmio camuflou o cotidiano dos alunos e professores, bem como a tentativa de superação dos seus conflitos. Na tentativa de transformar o animal em ser humano, não se estaria deformando a sua condição natural? O sistema escolar contemporâneo tem buscado uma saída para o que considera desafios da escolarização ou encaminha-se para romper com um sistema fadado ao fracasso diante do que tem sido vivido por anos? Estaria a escola com a mesma conclusão proposta por Kafka ao macaco: “tenho medo de que não compreendam direito o que entendo por saída. Emprego a palavra no seu sentido mais comum e pleno. É intencionalmente que não digo liberdade. Não me refiro a esse grande sentimento por todos os lados” (Kafka, 1994, p.61).

Os professores, os alunos e os técnicos da secretaria estavam encurralados diante dos problemas e de uma premiação que se apresentava como uma alternativa acertada para que o aluno se sentisse inserido/incluído no contexto escolar, para que o professor realizasse um trabalho com satisfação/êxito e para que a parceria escola família fosse o tesouro complementar da simbiose professor-aluno-escola. Ademais, após essa premiação, soava um tanto impróprio os professores tecerem reclamações do cotidiano escolar nos momentos de formação contínua, nos planejamentos na escola ou nos momentos de reunião com todos os professores da rede municipal, pois, diante da superação da retenção e abandono escolar, de indicadores educacionais excelentes, era como se estivessem reclamando de barriga cheia.

Ainda é relevante mencionar que com a rotina burocrática imersa na qual a escola funciona não há organização para se exercer atividades que sejam advindas de reflexões. O foco é manter a burocracia funcionando. Elimina-se o pensar, uma vez que ele se torna inútil para o cumprimento das regras. As formas de opressão são tão fortes que por vezes imobilizam o ser humano, e só

é possível resistir ao que nos paralisa por meio da atividade do pensar. Com isso, não queremos culpabilizar os professores e nem apontar que seja responsabilidade exclusiva deles pensar alternativas de superação da crise, pois em alguma medida são vítimas da estrutura que mantém a crise. A burocracia da escola pode ser maquinal e opressora como qualquer máquina social, nesse sentido, Simone Weil (2017a, p.109) adverte que tal máquina transporta “[...] a impotência e a angústia de todos os homens perante a máquina social, tornada máquina de quebrar ânimos, de esmagar os espíritos, máquina de produzir a inconsciência, a estupidez, a corrupção, a debilidade e, acima de tudo, a vertigem”. Acrescenta Weil que esse desequilíbrio devorador presente na organização da vida social é refletido como caos na vida dos jovens.

A experiência na secretaria levou-nos a identificar que os professores, ao pensarem sobre a escolarização, se dividem entre os que ainda lutam para mudar a realidade e transformar a escola e os que não acreditam mais nesse projeto. No primeiro caso, o professor acredita que a formação contínua, como também os recursos físicos e financeiros, são os meios pelos quais enfrentarão a empreitada de tornar a escola atraente ao aluno, melhorar indicadores educacionais, de resolver os problemas cotidianos da relação professor-aluno e, com isso, formar o excelente profissional para o ingresso na universidade. Desse grupo, ainda há uma minoria que luta via escola na tentativa de contribuir para um mundo melhor, contribuir com a formação de pessoas que se constituíam adultos responsáveis e éticos, bem como tornar a escola um espaço de convivência, reflexão e emancipação. Dessas alternativas ainda se vê a prevalência da crise da escola.

Tem sido cada vez mais recorrente a necessidade de que a formação contínua seja o mecanismo eficaz para o enfrentamento dos problemas escolares. E, assim, os que não aderem à formação contínua como uma ferramenta ideal para superar os conflitos escolares são responsabilizados por desempenharem um trabalho incompetente. Nessa possível tentativa de salvar a escola, o que prevalece é a manutenção da soberania da instituição escola na sociedade. É certo que já se naturalizou a ideia de que, dentre os que se curvam ao seu domínio, haverá sempre o grupo que, por alguma incapacidade, não

atingirá sucesso; entretanto, os que se rebelarem, já têm por certo a sentença de insucesso.

Por fim, no que concerne à escola de modo geral, verificamos que há um adestramento imposto pelas normas escolares que tem se mantido a cada dia, pois não se percebe transformação nas práticas escolares. O professor e o aluno são vistos apenas como órgãos isolados de um corpo que, para piorar, ainda é deslocado do mundo. É propagado o êxito do amestramento do símio quando ele evoluiu e adquiriu competências que seriam humanas, mas se aniquila a sua condição singular. Há séculos, tem-se, cada vez mais, priorizado a técnica em detrimento da autoridade do professor. Por vezes, o ser humano é posto de lado no processo educacional, em que o professor e as pessoas precisam se capacitar tecnicamente para lidar com o outro, com as (in) capacidades e as doenças que têm sido diagnosticadas pela e na escola. Por fim, consideramos que parte do que relatamos já é visível como problema, mas invisível — para a grande maioria das pessoas — como componente de uma crise da escola.

4.1.2 Caso II: Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

Em Portugal, tivemos a oportunidade de acompanhar o contexto escolar português. Para nosso impacto, percebemos que havia muita proximidade entre as práticas educacionais brasileiras e portuguesas, inclusive apresentavam-se os mesmos conflitos no que concerne ao desinteresse dos alunos pela escola e a insatisfação dos professores no ofício de sua profissão. Lá, vivenciamos a conflituosa relação entre a escola e os adolescentes considerados autores de comportamentos desviantes. Por conseguinte, analisamos uma proposta curricular de educação formal — o designado Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Entendemos o Programa como mais uma alternativa na tentativa para superar a crise da escola, e essa alternativa não transforma o que está posto. Almejava-se que um projeto proposto por especialistas e com peculiaridades destinadas aos adolescentes que causavam conflitos na sociedade e na escola seria uma metodologia de êxito e de promoção da inclusão para sanar essa

realidade. Das observações e análises que realizamos é sugerido afirmar que não houve transformação do cenário da crise da escola em Portugal.

Do que pudemos concluir identificamos que similitudes entre as realidades brasileira e portuguesa se materializam. Em nosso entender, também, se consubstanciavam na forma como os adolescentes com comportamentos desviantes são vistos, por exemplo, pela escola — na maioria das vezes, como pessoas desprovidas de inteligência ou capacidades de tornarem-se um adulto crítico e participativo na sociedade. Reduz-se nessas pessoas a condição de ser humano para focar no desvio por elas cometido. O adolescente é mais visto e reconhecido por aquilo que, judicialmente, o levou a integrar o Programa, uma vez que todos os alunos que participam estavam cumprindo medida tutelar educativa, do que como ser humano. Na perspectiva desenvolvida por Mundim Neto, a crise da educação com foco na crise escolar passa também por “uma persistência do ideal do aluno excelente. [...] a imposição de um modelo de ser humano” (2017, p.9).

Do que percebemos, concluímos que a escola portuguesa propunha sua prática educativa e os adolescentes com comportamentos desviantes não eram receptivos e, constantemente, buscavam reafirmar uma postura contrária e desobediente ao que estava posto no currículo e nos métodos de ensino. Logo, travava-se um conflito sério na relação professor-aluno. Na fala dos professores, a desobediência e a transgressão eram consideradas os vilões do processo educacional e acabavam por justificar o insucesso escolar desses adolescentes e, conseqüentemente, a permanência dos comportamentos desviantes.

No contexto escolar dos alunos que integravam o Programa, os adolescentes não eram sequer ouvidos, eram apontados constantemente como os desobedientes das normas, os responsáveis pelo insucesso escolar e já tinham um veredito de insucesso que se prorrogaria para a vida. Entendia-se como insucesso escolar a retenção, o abandono, a não participação nas atividades propostas, o não cumprimento do *script* levado pelo professor e da proposta da rotina escolar. Também não se permitia que o professor tecesse crítica ao modo como era delineado o Programa, cabia-lhe apenas o cumprimento do currículo. Os problemas da inadequação do adolescente com

comportamento desviante ao Programa e ao processo de escolarização eram visíveis. Os professores se dividiam entre os que questionavam a falta de autonomia deles e os que apontavam o comportamento desviante como causa do insucesso da proposta educativa.

A esse propósito, Étienne de La Boétie, no *Discurso da Servidão Voluntária*, reflete sobre a necessidade do homem de se libertar da condição de sujeição que, por vezes, aprisiona o ser humano e o aliena da capacidade de estar no mundo. Para ele, “a primeira razão pela qual os homens servem voluntariamente é porque nascem servos e são educados como tais” (La Boétie, 2009, p. 53). Essa servidão é também retratada por Kafka, quando o símio, ao ser capturado por homens, domestica-se, relata que na condição de símio era livre, ao passo que ao tornar-se “quase humano” perde essa condição. A escola portuguesa, como todas as outras, também defende que por meio da domesticação escolar o aluno se constituirá um adulto com sucesso profissional. E o modo de pensar esse ser humano não está contemplado em atividades que possibilitem a constituição da liberdade e da autonomia.

Segundo Paulo Freire e sua perspectiva de educação para a liberdade, a educação escolar tem que ser um ato político e, portanto, fora disso, não há transformação. É recorrente a visão de Freire sobre a necessidade de a educação não ser um modelo assistencialista, mas uma educação que desenvolva autonomia, que conduza ao engajamento social e político no mundo dos homens. “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca: pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (Freire, 2016, p. 65). Para La Boétie, “é a liberdade bem tão grande e tão agradável que, quando se perde, todos os males sobrevêm, e sem ela todos os outros bens, corrompidos pela servidão, perdem inteiramente o gosto e o sabor” (La Boétie, 2009, p. 37). Em Kafka “a liberdade figura entre os sentimentos mais sublimes” (1994, p. 61).

Seria a consciência da liberdade o caminho para romper com o controle exercido pela escola? A crise da escola é também a crise da responsabilização pelo outro. A crise da faculdade do pensar. Na perspectiva em que se elege um perfil ideal de aluno e de professor, propagado pelas escolas, talvez, a educação

“bancária”, denunciada em Freire, seja o modelo mais adequado para a manutenção da ordem, pois nela não há espaço para reflexão, questionamento e conflitos. De igual modo, Rancière critica a educação embrutecedora, quando o ensino no modelo escolarizado divide a inteligência em duas, a superior, referente aos que ensinam, e a inferior, a dos que têm que aprender. Nessa relação é eliminado o diálogo ao passo que se perpetuam “estratégias ameaçadoras, portanto, nutrizes do medo, as relações entre as pessoas são minadas” (Mundim Neto, 2017, p.47).

Nas experiências vivenciadas na escola portuguesa, pudemos verificar que o adolescente, com raríssimas exceções, é sempre considerado o agente da violência e do desvio de comportamento. É incomum o debate com vistas a pensar em possíveis causas que podem ser apontadas como respostas ao desvio de comportamento ou ainda a enxergar o aluno como ser humano, que também pode ser vítima de violência no contexto da escola e do meio social em que vive.

Em geral, os debates em torno da escola são sempre encaminhados numa linha de apontar problemas e propor soluções imediatas que, na grande maioria, não estabelecem relação com os conflitos que se vivem na sociedade. Nessa perspectiva, a crise da escola é algo que está circunscrito só a ela. Uma vez resolvida a questão do desinteresse do aluno pela escola e os desafios do professor em exercer, com êxito, o ofício da docência estarão solucionados os problemas pelos quais se debate educação.

Acerca do período de amestramento, o símio se refere ao seu instrutor: “Ele não me compreendia, queria solucionar o enigma do meu ser” (Kafka, 1994, p.64). A escola desenvolve mecanismo de superar *rankings* ao passo que diminui atividades que promovam uma relação dialogal. Na escola em que os números são mais valiosos que as pessoas,

o homem é um ser abstrato, deslocado da realidade. O indivíduo fatalmente entra em crise porque, para além da escola, estão as pessoas compartilhando um mundo concreto, que é imprevisível e é para esse mundo que ele retorna. Ao retornar ao mundo, tanto o indivíduo que chegou mais próximo do padrão de sucesso propagado pela escola quanto aquele que dele mais se distanciou não estão livres da imprevisibilidade da vida (Mundim Neto, 2017, p.82).

Ao analisar o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), vimos que desde o ambiente familiar, escolar e os contextos sociais, as marcas que acompanham os adolescentes com desvio de comportamento são fortes, pois se constituem quase como uma luta pela sobrevivência. A possibilidade de oportunidades e de pertença ao mundo oferecido pela escola é menor para o adolescente enquadrado como autor de comportamento desviante, tendo, pois, largas possibilidades de permanecer nas práticas de comportamentos infracionais. Na escola, esse adolescente é rejeitado e não se adequa às regras de disciplina, como também é acusado de não compreender o conteúdo das aulas, vindo a ser expulso ou evadido.

O Estado português determina a obrigatoriedade do adolescente na escola e, em nossa opinião, isso se caracteriza como mais uma desresponsabilização em relação ao adolescente, uma vez que já se sabe da inadequação dele ao modelo escolar vigente; da dificuldade de o professor realizar uma atividade educacional, pois deverá seguir o *script* burocrático que visa a certificação e a inserção desse adolescente nas estatísticas dos indicadores escolares e dos órgãos competentes pelas avaliações. Então, a escola representa uma solução que reforça as formas de exclusões dos adolescentes com comportamentos divergentes, pois são pessoas indesejadas na sociedade e colocadas judicialmente sob a proposta educativa de instituições que corroboram ainda mais com processos de exclusão e de abandono. Não estamos, com isso, fazendo apologia aos comportamentos divergentes, o que nos interessa no âmbito da presente investigação é refletir sobre esse fenômeno, uma vez que consideramos uma problemática que não tem sido enfrentada com a devida responsabilidade, ao passo que instituições consideradas educativas e apontadas como a grande solução para o problema são, pelas dinâmicas implementadas, instituições de segregação humana. Ademais, “a escola assume hoje o principal veículo de ascensão social, e pelo seu caráter de monopólio radical, também de exclusão” (Tunes, 2011, p.20).

Quais os desafios da escola contemporânea diante do adolescente com comportamento desviante no tocante ao desenvolvimento de uma educação que potencialize sua condição humana e não o estigmatize como um portador de comportamento desviante? Para Illich (1973, p.77), “os valores

institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem”.

Ao analisar as duas experiências postas no texto, vimos que há, no cerne delas, um reforço da ideia de que a escola está minada por problemas solucionáveis e que ela deve preservar a concorrência entre as pessoas até mesmo como um mecanismo estimulador de superação da crise. Na experiência “*Escola Pública com Educação de Qualidade*”, um fator visível que foi propagado como superação dos desafios presentes na escola foi a elevação dos indicadores escolares, com o qual se acreditava, de fato, estarem no caminho mais acertado para superar os problemas visíveis de alunos e professores e construir uma educação transformadora. Já no caso do *Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)*, para os adolescentes com comportamentos desviantes, acreditava-se que pela falta de formação adequada dos professores para lidar com adolescentes com características tão específicas, pela falta de suporte da família e, principalmente, pela não adequação dos adolescentes às regras da escola, não se conseguiu superar os desafios e realizar a formação desejada pelo programa. Um fator presente nas experiências analisadas no Brasil e em Portugal é a constante afirmação da implementação de modelo escolar exitoso no qual seja possível moldar o aluno que se deseja fabricar. A visibilidade do êxito da escolarização está posta na elevação dos indicadores que propagam medir a aprendizagem, assim, classificam professores e alunos. A nosso ver, a crise da escola é reflexo da crise da sociedade e do homem.

5 UNIDADE DE INTERNAÇÃO: ROTINA, SIGNIFICADOS E PERCEPÇÕES

Dezenove de junho de 2018 foi o primeiro dia em que fui à Unidade de Internação de Santa Maria. Identifiquei-me no portão de entrada, direcionaram-me para a recepção, fiz o cadastro, no qual apresentei meus documentos pessoais e de autorização para realizar a pesquisa, e me conduziram para falar com o diretor geral. Ele foi simpático, atendeu-me cordialmente, conferiu com uma secretária se a instituição também havia recebido da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas a autorização para que eu realizasse a pesquisa na Unidade, certificou-se de que as autorizações atendiam às exigências da Vara da Infância do Distrito Federal e me disse para voltar no dia seguinte, encerrando a conversa que durou pouco menos de cinco minutos, informando que estava às ordens para o que eu precisasse.

Ao sair da sala do diretor, senti-me bem, pois, afinal, eu tinha chegado ao local em que realizaria uma etapa importantíssima da investigação e também por ter sido recebida com simpatia pelo diretor. No entanto, senti que havia uma barreira, uma espécie de impedimento que afastava a parte da Unidade em que estive (entrada, recepção e sala do diretor) do que havia lá dentro. Confesso a minha curiosidade de entrar para o lado de lá e olhar com os meus próprios olhos como estavam os adolescentes e as demais pessoas, mas tive de contê-la e aguardar o dia seguinte.

Ao chegar à Unidade, no segundo dia de visita, segui o ritual de passar pelo portão, pela recepção, identificar-me e deixar a bolsa. Conduziram-me novamente à sala do diretor. Ele rapidamente pediu para um agente socioeducativo me apresentar o interior da Unidade. Enquanto entrava, o agente mostrava cada setor e área da estrutura física. Não tive acesso aos módulos, local em que os internos ficam nos quartos. Por onde ia passando, o agente apresentava-me para os demais servidores como pesquisadora da UnB.

Ao andar dentro da Unidade, vi um ambiente físico bem conservado, com jardins, paredes bem pintadas, bancos que formavam mini-pracinhas nos espaços abertos. No entanto, algo me inquietava muito, embora nem eu identificasse exatamente o que era, mas me dava a sensação de que havia algo suspenso. Era como se existisse alguma coisa a ser revelada, mas que não

estava às vistas em uma primeira passada de olhos pelos espaços físicos. Foi uma sensação perturbadora. Os meus pés pisavam um chão que era estranho para mim. Eu antes nunca havia entrado em Unidades de Internação para adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de internação. Logo que entrei, dei-me conta de que tudo estava gradeado. Do chão até pouco acima da altura da minha cabeça havia grades, alambrados e portões entre os espaços abertos e, mais acima, muros que cercavam toda a Unidade. Eles eram mais altos, e me davam a ideia de que eu estava a andar por um labirinto em que os muros, os vários portões iguais, os blocos de cimento todos iguais, espalhados pela Unidade, pintados de branco e de azul escuro, aumentavam a sensação de que realmente era um labirinto e me confundia a ponto de eu não identificar se já havia passado por aquele corredor, muro, portão, grade. Foi então que levantei um pouco mais a cabeça e comecei a ver que o labirinto parecia uma maquete colocada dentro de uma caixa grande, cujas paredes eram altas e, ao cimo delas, havia arames que iam formando uma onda por toda a borda. Ao olhar para a arquitetura, entende-se que um dos principais objetivos da estrutura é impedir fugas, bem como manter o confinamento dos olhos, para que não se veja o que se passa do outro lado do muro.

Outrossim, na tentativa de não chamar muito a atenção do agente, no sentido de evidenciar meu espanto e minha curiosidade ao percorrer o lado de dentro da Unidade, voltei a olhar para o chão, tentando perceber como eu estava sentindo as minhas pisadas naquele chão, embora soubesse que não havia intimidade para que eu percebesse muito daquele local à primeira visita. Permaneci durante todo o passeio como se estivesse com uma rápida confusão mental, talvez de quem está perdido em um labirinto; não obstante, tinha lucidez quanto à minha ansiedade de saber sobre o que havia ali, querer ter intimidade, vivências, relações, ansiedade de quem tem curiosidade de saber da vida dos adolescentes internos e de como se implementa efetivamente a medida de internação na Unidade e dentro dos blocos pintados de branco e de azul escuro, ou seja, nos módulos. Era tão inquieto tudo o que eu sentia, que nem sei exatamente como descrever aqui.

Em um dado momento, o labirinto apresentou-se para mim como sendo alto, ao mesmo tempo que parecia uma grande extensão. Foi quando inclinei a cabeça para trás ao máximo, olhei para cima e vi um céu azul enorme. Houve

ali uns segundos de intimidade com algo que me era familiar. O céu estava lindo, as nuvens brancas e volumosas enfeitavam o azulão que brilhava com um sol bonito às 10h da manhã. Perguntava-me internamente, silenciosa e inquieta, que humanidade estava morando ou passando por ali. Que mundo acontecia dentro da Unidade? Como as pessoas entravam e saíam de lá? Qual sistema vigora na socioeducação? Quais são os extremos e as superficialidades que as pessoas vivenciam lá dentro? O meu pensamento já começava a ferver com tantas questões, quando veio um vento forte e bom, que me fez voltar a cabeça para o centro do corpo e inesperadamente lembrei-me de quando estive em Auschwitz. Imediatamente percebi sensações semelhantes.

Além disso, recordei-me de como o espaço físico do maior campo de concentração nazista suscitou em mim um misto de sensações que não estavam claras para mim. Pois pisar em Auschwitz era andar no que Hannah Arendt chama em *Origens do Totalitarismo* de centros fabris de mortes em massa. Impactava-me profundamente percorrer o mesmo local onde as pessoas dormiam, em que trabalharam, os trilhos dos trens, câmara de gás e me questionava silenciosamente como é possível que nós seres humanos tenhamos criado um sistema bárbaro, brutal e desumano para confinar seres humanos, matá-los e os levar ao extremo dos limites, e eu estar concretamente pisando naquele chão onde tudo aconteceu. Durante as horas na visita em Auschwitz, várias vezes me dava conta de que parecia que minha respiração ficava bem fraquinha, era como se não tivesse ar para respirar, recordo-me bem que em alguns momentos uma brisa suave na manhã ensolarada do verão enchia meus pulmões de ar. O céu estava lindo, ademais, em alguns momentos em que andava pelos espaços abertos do campo, a brisa dava-me uma rápida e forte sensação de leveza, mas também uma espécie de necessidade de não permanecer ali por muito tempo.

Para além do céu e da brisa, um outro aspecto que me fez associar a sensação de Auschwitz na primeira visita por dentro da Unidade foi um silêncio diferente dos demais silêncios que já ouvi. Nesses dois lugares, o silêncio, em alguns momentos, pareceu-me como se representasse um instante curto de um profundo e quase interminável estado de calma proposital, para que algo aconteça em seguida. Foi como se por um brevíssimo espaço de tempo o mundo e tudo que há nele paralisasse os movimentos. Pareceu um premeditado instante

de silêncio que antecederia um acontecimento ruim. O silêncio nos dois ambientes era algo profundamente incômodo.

No entanto, cumpre-me esclarecer que não tenho nenhuma intenção de mensurar comparações entre Auschwitz e o sistema socioeducativo, uma vez que consideramos ser incomensurável! Em suma, ao pensar sobre essas duas experiências: a visita à Unidade de Internação e ao campo de concentração nazista, identifiquei sensações pessoais comuns nos dois ambientes no que concerne à primeira visita, sem com isso considerar proximidades entre os Sistemas. Ao me referir às impressões da primeira visita à Unidade de Internação, almejo tentar situar o leitor para o impacto pessoal que esse ambiente me causou. Ao passo que fui frequentando, surgiram outros impactos, de modo que, no período em que lá estive, havia um constante alerta pessoal para que eu não me ambientasse. Quis, desde logo, não naturalizar a rotina de funcionamento da Unidade.

Além do mais, a minha primeira visita dentro da Unidade foi rápida, durou cerca de 20 minutos e em seguida já estava na parte de fora da instituição, novamente, separada pelo paredão que divide a recepção da parte interna — local onde ficam os adolescentes. Daí por diante, passei um ano em visitas constantes à Unidade.

5.1 Caracterização da Unidade de Internação de Santa Maria

É uma instituição localizada na região de Santa Maria, no Distrito Federal, cidade satélite de Brasília. Foi inaugurada no ano de 2014 e, nas falas dos governantes que fizeram a inauguração, a proposta com a construção da Unidade era tornar mais humanizado o atendimento aos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação, uma vez que as instituições existentes eram reconhecidamente marcadas por maus tratos, por denúncia de violência, por rebelião entre os internos, por abusos sexuais e por superlotação. Um marco propagado como importante em simultâneo à inauguração foi a demolição da Unidade de Internação do Plano Piloto de Brasília, conhecida por Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE),

que foi considerada uma das piores instituições do Sistema Socioeducativo do Brasil.

A estrutura física da Unidade de Santa Maria é composta por salas das direções; sala de reunião; sala de atendimento aos familiares dos internos e brinquedoteca para as crianças desses familiares no momento em que são convocados pela equipe técnica; dez pavilhões/módulos, onde os internos moram no período da medida; uma enfermaria; uma escola; um anfiteatro ao ar livre; um ginásio de esportes coberto e uma biblioteca. A escola oferta ensino desde o Fundamental de 1º ao 9º ano até o 3º ano do Ensino Médio; possui onze salas de aula, todas com mesa, cadeira, lousa e banheiro; sala de direção, de coordenação e dos professores. A escola encontra-se formalmente subordinada à Secretaria de Educação do Distrito Federal; assim, não é vinculada institucionalmente a nenhum setor da Unidade.

Imagem 1: Mapa da Unidade



Fonte: Google Maps (2020)

Desde a inauguração até o presente momento (2020), a instituição recebe adolescentes do sexo masculino de 12 a 18 anos e feminino de 12 a 21 anos, sendo a única Unidade mista do Distrito Federal. Sua estrutura se apresenta da seguinte maneira: uma direção geral; uma vice-direção e seis

gerências, sendo: I- Administração; II- Saúde; III -Segurança, Proteção, Disciplina e Cuidados Masculinos; IV- Segurança, Proteção, Disciplina e Cuidados Femininos; V- Gerência Sociopsicopedagógica Masculina; e VI- Gerência Sociopsicopedagógica Feminina. No período em que estive na Unidade, minha permanência maior foi na sala da gerência feminina e masculina, em que acompanhava a rotina de atividades dos pedagogos, dos psicólogos e dos assistentes sociais nos respectivos departamentos. Também pude acompanhá-los nos atendimentos individuais com os adolescentes, sendo mais comum dirigir-me ou direcionarem-me para acompanhar atividades com os adolescentes, que normalmente aconteciam na aula de violão, em alguma oficina, além de atividade na biblioteca, na escola ou nos módulos. Sempre que oportuno passava nos módulos aleatoriamente e, a depender dos agentes socioeducativos que estivessem no plantão, eu também acompanhava a dinâmica de atividades deles. Cumpre-nos referir que, para além do momento da entrevista, em nenhuma outra ocasião eu estive sozinha com o adolescente.

5.2 Caracterização dos participantes

Como referimos na seção que descreve a questão/hipótese de pesquisa que norteia a investigação, optamos como requisito para a realização das entrevistas a livre concessão do participante; uma vez que, desde os primeiros contatos com as pessoas, explicitamos os objetivos da investigação e do quanto importante seria ouvi-los. Desse modo, apresentamos uma caracterização dos participantes que integram a análise dos dados, sendo composta por servidores da equipe técnica, adolescentes internos e egressos. As falas deles no texto estarão destacadas entre aspas e em itálico. Informo que todos assinaram termo de concessão da entrevista e de autorização da publicação dos dados, para fins acadêmicos, mediante comprometimento nosso quanto à preservação de suas identidades. Desse modo, optamos por trazê-los no texto pelas designações a seguir.

5.2.1 Equipe Técnica: entrevistas realizadas entre fevereiro e maio de 2019

Pedagogo

Ingressou no Sistema Socioeducativo em 2017 como agente socioeducativo, atuando na medida de internação provisória em São Sebastião – Distrito Federal. Em 2018, tomou posse como pedagogo na Unidade de Internação de Santa Maria e no momento da entrevista era gerente da área masculina.

Psicólogo 1 e Psicólogo 2

Ambos integravam o Sistema Socioeducativo havia pouco menos de 1 ano. Antes de assumirem o cargo de especialista socioeducativo, participaram de capacitação ofertada pela Secretaria da Criança e Infância do Distrito Federal sobre temas vinculados à Socioeducação, com foco na questão da segurança e de legislação. O psicólogo 2 fez especialização *lato sensu* em Direitos Humanos e Ressocialização.

Assistente Social 1 e Assistente Social 2

O assistente social 1 estava no Sistema Socioeducativo desde 2010 e na Unidade de Santa Maria desde 2016. O assistente social 2 atuava havia sete anos no Sistema e desde a inauguração, em 2014, na Unidade em Santa Maria. No momento da entrevista, o assistente social 1 estava lotado na Gerência Sociopedagógica Feminina e o 2 na Masculina.

Agente Socioeducativo 1

Graduado em Segurança Pública. Sexo masculino. Estava no Sistema Socioeducativo havia 15 anos; sempre atuou na área da segurança, na medida de internação provisória, de semiliberdade e de internação.

Agente Socioeducativo 2

Graduado em Geografia. Sexo feminino. Tinha oito anos no Sistema, três na semiliberdade e os últimos cinco na internação.

Agente Socioeducativo 3

Graduado em História. Sexo feminino. Treze anos no Sistema. No início era contratada por empresa terceirizada. Já atuou na Liberdade Assistida e, durante a pesquisa, era servidora efetiva do sistema socioeducativo e estava somente na internação.

Agente Socioeducativo 4

Graduado em Contabilidade. Sexo feminino. Possui especialização *lato sensu* em Psicopedagogia. Estava há seis anos no Sistema e sempre atuara na internação.

Agente Socioeducativo 5

Graduado e especialista em Segurança Pública. Sexo masculino. Estava no Sistema desde 2010 e já assumira por dois anos a direção da Unidade de Santa Maria. No momento da entrevista estava como agente socioeducativo.

5.2.2 Adolescentes Internos: entrevistas realizadas entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019

Interno 1

17 anos. Sexo masculino. Estudava no 8º e no 9º ano. Desta última vez, encontrava-se na Unidade havia um ano e onze meses e tem no total três anos e cinco meses de internação, pois já evadira três vezes. Um dia passando pelo lado de fora do módulo em que ele morava, chamou-me para saber quem eu era. Todas as vezes que eu passava, tinha algo a dizer, fosse para perguntar de mim, falar dele ou enviar recadinhos para as meninas; a fama de galanteador era conhecida. A nossa conversa era transmitida pelo cobogó do banheiro, ele passava a maior parte do tempo sentado em uma mureta que separava o quarto do banheiro e só o vi pela primeira vez no dia da entrevista. O ato infracional que o levou para a internação foi roubo com arma de fogo em ônibus. Pelo histórico nos relatórios, consta que o adolescente, enquanto estava na rua, assumia um *status* de liderança e de chefia. Quando conversamos, ele estava às vésperas de mais uma saída-teste e disse que queria voltar para a Unidade. Saiu no sábado e voltou no domingo. No entanto, na saída de dezembro de 2018, exato um mês decorrido da entrevista, evadiu mais uma vez e, em março de 2019, foi pego novamente. Almejava fazer faculdade para o curso de Psicologia ou de Direito. Seu vínculo familiar era com a mãe e com as irmãs.

Interno 2

17 anos. Sexo masculino. Encontrava-se havia um ano e onze meses na internação. Era a primeira vez que cumpria medida socioeducativa. Acompanhei-o por meses nas aulas de violão, que aconteciam duas vezes por semana, cada aula com duração de uma hora. Até o momento da entrevista ainda não usufruía de nenhuma saída. Tinha uma filha de dois anos, não se relacionava mais com a mãe da criança e seu vínculo familiar era com o avô. O pai morreu e a mãe era dependente química. O ato infracional foi tráfico de drogas e roubo. Destacou-

se na Unidade nas aulas de violão, havia um ano que tinha contato com o instrumento musical, compunha e foi vencedor do festival de música realizado na Unidade. Dois dias depois da entrevista, ele viajaria para São Paulo juntamente com o diretor da Unidade e com professores da escola para participar do Prêmio Iniciativas Pedagógicas da Fundação das Nações Unidas – Unicef em parceria com o Banco Itaú. A Unidade foi premiada pelo projeto “Onda da Paz”, que realizava atividades de música, de leitura e de desenho e recebeu em 2018 R\$ 540 mil, e em 2017 R\$ 140 mil reais. Até então, era a única instituição do Sistema Socioeducativo premiada.

Interno 3

17 anos. Sexo masculino. Estava pela primeira vez na internação havia um mês e vinte dias. O ato infracional foi roubo. A psicóloga mediou o nosso contato e nos conhecemos na entrevista. Disse-nos ter consciência de que os atos infracionais poderiam levá-lo ao cumprimento da medida socioeducativa de internação. O adolescente participou de competição de skate no Distrito Federal. Vivia em abrigo, pois a mãe morreu em decorrência de alcoolismo quando ele era criança. Era pai de uma filha de três anos e disse que estava preocupado de não mais encontrá-la, uma vez que não se relacionava mais com a mãe da criança. A psicóloga que o atendia estava em busca de algum parente do adolescente a fim de efetivar uma tentativa de aproximação entre ele e algum familiar.

Interna 4

18 anos. Sexo feminino. Ensino médio completo. No dia da entrevista completou um mês de internação, no entanto, havia evadido em uma saída sistemática depois de passar dois anos e sete meses na Unidade. Quando estava na rua foi apreendida em ato infracional e levada para o Sistema Penitenciário Feminino-Colmeia, pois já atingira a maior idade penal. Passou lá quatro meses, dos quais ficou dois na mesma cela da mãe – fazia cinco anos

que não se encontravam. Disse-nos que não desejava a prisão na Colmeia nem para o pior inimigo. Regressou ao Sistema Socioeducativo para cumprir a sentença que estava em aberto. O ato infracional a que respondia era roubo e falsidade ideológica, no entanto, desde os 11 anos vendia drogas. O vínculo familiar era com quatro irmãs, a saber, duas crianças que moravam em abrigo, uma adolescente que vivia com uma tia e a mais velha, que estava grávida.

Interna 5

16 anos. Sexo feminino. Estava na internação pela primeira vez havia três meses, embora já houvesse passado por todas as outras medidas socioeducativas. Acompanhamos a chegada da adolescente à Unidade, o acolhimento e a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA). O ato infracional foi tráfico de drogas. A adolescente era considerada líder e vendia drogas para si própria; nunca foi aliciada por traficante, tendo adquirido as primeiras drogas com dinheiro que levantou com a venda dos seus sapatos. Ela foi apreendida no final de uma tarde, quando, depois de ter vendido droga e já estar voltando para casa, ainda com drogas e com dinheiro. Na delegacia lhe foram mostradas filmagens que a polícia tinha dela vendendo drogas; ela foi monitorada por meses. O vínculo familiar era com a mãe e com uma irmã de quatro anos.

Interna 6

18 anos. Sexo feminino. Era a primeira vez que se encontrava no Sistema Socioeducativo. Estudava no 2º ano do Ensino Médio. Estava na internação havia um ano e cinco meses pelo ato infracional de tentativa de homicídio do namorado. Ele era 30 anos mais velho e mantinha a relação, inclusive fazia visitas à adolescente, juntamente com a mãe dela que, segundo a técnica, era dependente alcóolica. Acompanhamos as atividades na escola, oficinas, ocorrências, avaliação do Plano Individual de Atendimento (PIA). Posteriormente, à entrevista, a adolescente teve em janeiro de 2019 a primeira

saída especial, pela ocasião do aniversário da mãe. A adolescente dizia querer se profissionalizar na área de bombeiro ou de brigadista.

Interna 7

15 anos. Sexo feminino. Estudava o 7º ano do Ensino Fundamental. Estava na Unidade havia cinco meses. Era a primeira vez que cumpria medida socioeducativa. Foi sentenciada por roubo. Com a reavaliação da medida, a adolescente foi transferida para a Semiliberdade. Dizia sonhar em fazer faculdade de Oceanografia ou de Biologia. O vínculo familiar era com a mãe, com o padrasto e com um irmão.

Interna 8

19 anos. Sexo feminino. Estudava no 2º ano do Ensino Médio. Era a segunda vez que estava na internação, há um ano e seis meses, pelo ato infracional de roubo em ônibus. Já estava com o benefício de saída teste. Aguardava-se a próxima avaliação da Vara da Infância e Juventude em que a equipe técnica recomendaria a liberdade da adolescente, prevista para o primeiro semestre de 2019. O vínculo familiar era com a mãe e com os irmãos.

5.2.3 Egresso: entrevista realizada em março de 2019

19 anos. Denominava-se transgênero masculino. Passou um ano e sete meses na internação. Havia onze meses que saíra da Unidade. O ato infracional foi tráfico de drogas e roubo. Antes desse período em que ficou mais tempo, esteve cinco vezes na internação. Já passara pela semiliberdade antes. O vínculo familiar do adolescente era com a namorada com quem morava. Disse ter sido rejeitado pela mãe, registrado pelo pai quando tinha 15 anos e que não

mantinha proximidade com eles. Aspirava montar um estúdio de tatuagem. Meu contato com o egresso se deu por intermédio de um agente socioeducativo.

Conforme verificamos, além dos atos infracionais descritos dos internos e egresso, julgamos pertinente informar que havia sempre envolvimento com outros atos considerados ilícitos que não constavam dos registros oficiais da Socioeducação. Pelos relatos dos adolescentes é possível afirmar que, normalmente, todos eles já fizeram uso de uma diversidade de drogas, regularmente ou não, e esse fato amplia as chances do cometimento de atos infracionais. É comum que uma situação esteja associada a outra. Por exemplo, o adolescente possui envolvimento com tráfico de drogas e é sentenciado por um roubo; ter cometido estupro e ser apreendido por homicídio; ter cometido homicídio e estar respondendo por tráfico de drogas etc. Não há situações isoladas ou cometimento de ato ilícito de modo pontual. É como se fosse uma ramificação de atos infracionais que o adolescente vai vivendo.

5.2.4 Uma caracterização dos adolescentes pela equipe técnica

A centralidade do Sistema Socioeducativo é posta no adolescente. Na internação, essa centralidade assume uma importância ainda maior, uma vez que estamos tratando da última medida destinada pelo Estado brasileiro para que o adolescente rompa com os atos infracionais, seja ressocializado e não volte a cometer atos ilícitos. Verificamos, no período em que estivemos na Unidade que todas as falas e atividades da rotina eram voltadas para o adolescente. Ele era o alvo central e principal de tudo o que acontecia na instituição. O dia todo, em todos os plantões, em todas as áreas técnicas, as pessoas falavam sobre ele e dele. Da nossa experiência, considero que rapidamente vamos nos vinculando à dinâmica que cada profissional desenvolve e identificando quais posicionamentos políticos emergem no interior da Unidade. Assim, nos interessava saber como os profissionais definiam e caracterizavam os adolescentes internos, uma vez que lhes competia cotidianamente a implementação da medida socioeducativa de internação. Afinal, são eles as pessoas que mais mantêm contato com os internos.

Conforme veremos nas falas a seguir, os profissionais apresentaram por diversos vieses uma caracterização do adolescente que, em seu conjunto, a nosso ver, compõem de fato o perfil do adolescente brasileiro que está preso nas Unidades de Internação. À primeira vista, talvez, espera-se que a aparência física desse adolescente denuncie e indique os atos infracionais e as vivências no mundo da criminalidade, o que talvez servisse de alerta para uma provável defesa daquele para quem ele se dirige. No entanto, como podemos observar nas falas dos profissionais, os adolescentes são pessoas comuns do ponto de vista da aparência física e das características humanas. Não há nenhuma manifestação extraordinariamente inédita ou exclusiva do adolescente que comete ato ilícito. Não há características físicas marcadamente assustadoras que nos façam repudiá-los em um encontro casual.

Contudo, ao saber dos atos infracionais, especialmente os que estão vinculados com mortes, maus tratos e crueldades, abre-se um leque de questões que ultrapassam repúdio, indignação, carinho, gostar ou não do adolescente. É um conjunto de complexidades que se apresenta nos momentos de convivência e nas relações que se estabelecem. Ademais, ao receber o adolescente, a equipe técnica já tem acesso ao dossiê de informação sobre o percurso dele e, muitas vezes até pelos veículos de comunicação, já se sabe do ato infracional antes mesmo que ele chegue à Unidade. Assim, estávamos diante de adolescentes aparentemente iguais aos demais, com características peculiares da fase da adolescência, contudo, com o agravante de estarem num sistema prisional em decorrência da autoria de atos infracionais graves e criminosos. Dessa feita, perguntamos à equipe técnica como ela caracterizava e descrevia o perfil de adolescente que recebia na internação:

Pedagogo

“A maior parte deles são pessoas boas, não são pessoas más - não é aquele cara ruim, que pensa o tempo todo em fazer o mal, que quer ser ruim. Ele é um cara sensível à intervenção, que reconhece que está errado em muitas coisas. Também tem adolescentes ruins: o cara que fica pensando, vendo uma

brecha, aquele garoto que você não pode confiar uma caneta na mesa, que ele vai pegar, e se tiver a intenção de fazer alguma coisa com alguém, é aquele que você não pode confiar, pois ele está falando para você uma coisa e está fazendo o contrário por trás”.

Psicólogo 1

“Às vezes são muito imaturos para algumas coisas, e em outras, pessoas adultas. O nome dessas contradições é adolescência. [...] pois eles estão numa fase diferente e em fase de desenvolvimento. O mesmo adolescente que foi capaz de matar, ele é capaz de gestos de carinho. Eu tento procurar ver o adolescente para além do ato infracional”.

Psicólogo 2

“Normalmente são meninos muito envolvidos com ilicitudes. Crescem em contextos de muita violência. O menino, para chegar na Unidade de Internação, já passou por muitas coisas, por outras medidas que não deram certo por muitos motivos”.

Assistente Social 1

“São meninas pobres, de periferia, negras e com o agravante de serem mulheres. [...] é vítima da negligência do Estado de uma forma geral, que culmina no cometimento de ato infracional. Aí esse mesmo Estado que negligenciou o adolescente quando estava lá em liberdade é o responsável para organizar a vida desse adolescente na privação de liberdade. São adolescentes normais, que estão em desenvolvimento como a classe que eles representam”.

Assistente Social 2

“A maioria deles não tem pai biológico, não tem pai presente, não tem pai afetivo, eles têm mãe. Menino que quando tocamos nele é como se ninguém tivesse tocado, menino que você olha e sabe que ele está mentindo, mas ele está te pedindo uma confiança e você tem que dar. Eles já vêm de uma situação de rua e são acolhidos na boca de fumo pela rede de traficantes, não foram acolhidos pela escola porque existe um muro muito grande, porque a maioria deles são negros, ou muito pobres, são carregados de questões que afastam da sociabilidade”.

Ademais, na conversa com o assistente social 2, evidenciou-se que na concepção dele os adolescentes que cometem atos infracionais sofrem preconceitos sociais oriundos dos que possuem condição financeira para pagar os ingressos sociais que legitimam uma pessoa socialmente. Dessa feita, os que estão à margem de determinado padrão social sempre são caracterizados com estatuto menor da condição de ser humano. Acrescenta ainda que não se pode fragmentar o adolescente que chega à internação, é preciso olhá-lo não apenas pela ótica da infração, mas, antes, entendê-lo em sua inteireza.

Há aqui uma diversidade de elementos que podem ser vistos como isolados, mas que compõem um único quadro, a saber: o perfil do adolescente autor de ato infracional em cumprimento de medida socioeducativa. Com a visão dos profissionais, entendemos que se buscou definir o adolescente para além de reduzi-lo ao ato infracional, visão que pudemos identificar por todo o período *in loco*, acompanhando o cotidiano desses profissionais. Não obstante, é importante referir que essa visão não é consensual entre as pessoas que compõem a equipe técnica.

A nosso ver, identifica-se nas falas supracitadas, de modo implícito e explícito, uma tentativa de compreender o adolescente em sua integralidade, considerando o contexto social ao qual ele pertence, os vínculos familiares, as atitudes cotidianas nos atendimentos na Unidade e a trajetória no cometimento das infrações. Perguntamo-nos: como essa perspectiva pessoal do profissional sobre o adolescente norteia a prática profissional e estabelece relação com as normas que regulamentam o Sistema? A concepção adotada pelos profissionais de não reduzir o adolescente ao ato infracional possibilita mudanças em quem,

em quais setores da Unidade? Consideramos pertinente a ideia de não reduzir o adolescente ao ato infracional, uma vez que é comum, ao se referir a esse público, chamá-lo de menor infrator. Essa condição impõe estereótipos que o retira da condição de homem a que todos pertencemos.

Por outro lado, ao perguntarmos aos agentes socioeducativos como eles descrevem o perfil do adolescente, todos centraram-se nos aspectos mais vinculados diretamente ao ato infracional. Vejamos:

Agente Socioeducativo 1

“Eles sabem decorado o artigo do ato infracional. Sabem qual é o mais grave e o mais leve. [...] Parte dos adolescentes não tem apoio da família. Às vezes fazemos vaquinha para comprar um remédio, um sabonete, a família é a mãe ou avó ou a namorada, raramente um pai e um irmão”.

Agente Socioeducativo 2

“Hoje tivemos uma situação de tentativa de fuga de um adolescente e ele ia fazer uma grávida que fica na portaria de refém. E eles estão aqui por vários tipos de infração. Tem uma menina aqui que se juntou com a outra num barzinho, pediram carona para um cara e queimaram o cara”.

Agente Socioeducativo 4

“[...] vejo uma menina entrando no sistema, saindo do sistema e hoje está no sistema penitenciário de adultos, e que eu tenho um apego a essa menina. Hoje, ela é uma mulher, mas entrou no Sistema Socioeducativo com 12 anos e saiu com 18. Não sabia nem o que era menstruação”.

Agente Socioeducativo 5

“É muito dinheiro investido para deixar o adolescente encostado. É meio que tirar ele da sociedade para tentar reinserir. Você não consegue ressocializar. Na grande maioria, a competição é pela faculdade do crime, pois o adolescente que entra só com furto ele aprende várias coisas lá dentro”.

As perspectivas postas pelos agentes socioeducativos representam também aspectos importantes que integram o contexto do ato infracional, a permanência na internação e indícios de estimativa sobre o futuro que cerca esse adolescente. Dessas percepções que compõem o perfil dos adolescentes considerados pelo Estado como menor infrator, ressaltamos ser importante o modo como os profissionais que atuam diretamente com eles os caracterizam, pois acreditamos que essa visão direciona as relações no cotidiano da Unidade e influenciam o *modus operandi* da implementação da medida socioeducativa de internação, uma vez que há todo um sistema com imposições e direcionamentos próprios e pessoas com comportamentos individuais que atuam nesse sistema.

Consideramos, então, que a definição do perfil de adolescente que está na instituição direciona o profissional para qual tratamento é possível oferecer a ele. Consequentemente, diante do que é oferecido, surgem questões que podem possibilitar e instigar a reflexão sobre o modo de agir com o adolescente, corroborando ou divergindo da visão do Sistema. Reconhecemos que há limitações individuais dos profissionais diante do que está posto no Sistema; não obstante, é relevante examinar que cada um, no encontro com o outro, possui a oportunidade do diálogo e da vulnerabilidade ao outro.

5.3 A rotina de atividades e seus resultados

Nesta categoria pretendemos apontar aspectos que compõem a rotina de atividades da equipe técnica, com vistas a pensar como efetivamente é implementada a medida socioeducativa e como ela incide para manter ou romper com um sistema que se constitui educativo ou punitivo. Ao passo que os profissionais falavam, emitiam suas críticas para além de descreverem o que faziam na rotina profissional. Dessas críticas inferimos questões que esses

vinculam às atribuições individuais e coletivas, e também ao modo como essas atribuições podem se configurar como posições políticas e éticas.

Já afirmamos anteriormente que a centralidade da Socioeducação é no adolescente. De fato, tudo gira em torno dele. Constatamos que a rotina dos profissionais é sempre preenchida de muitas atividades, seja no atendimento direto com o adolescente, no preenchimento de relatórios nos sistemas virtuais, na troca de informação com pessoas da própria equipe ou contatos com instâncias externas à gerência ou à Unidade, nomeadamente família ou órgãos públicos. No entanto, uma questão levantada por nós enquanto estávamos na Unidade era que, mesmo acompanhando o modo constante como se falava do adolescente, não percebíamos alterações positivas significativas na dinâmica de funcionamento da medida de internação. Os entrevistados deram pistas do que na visão deles se constitui como resultado das atividades realizadas. Mediante a análise desses resultados, ficou evidente uma frustração ou contentamento de cada um. Na nossa visão, esses sentimentos são convertidos em peso ou uma espécie de alavanca que colabora com uma (in) credulidade no que se faz.

Ao falar ou pensar sobre resultados, a nossa tendência é que nos voltemos a pensá-los unicamente pelo viés de mudanças positivas. Em se tratando dos adolescentes que estão na internação, verificamos que, ao pensar sobre o que decorre dos resultados, havia uma tendência a associá-los à aquisição de competências consideradas opostas aos atos infracionais. Percebemos que é habitual, na rotina da Unidade, os profissionais expressarem que não há resultado, pois, como referimos, este é associado à aquisição de fatores avaliados sempre pela vertente positiva. Desse modo, é referido frequentemente que a internação não causa mudança no adolescente, portanto, não produz resultado.

Presenciamos algumas reações de indignação e inconformismo dos profissionais em situações corriqueiras da rotina de funcionamento da Unidade e, ainda assim, nada de significativo alterava a dinâmica vigente. Podemos afirmar que havia uma imposição unilateral que desconsiderava qualquer posição individual dos profissionais. De igual modo, também presenciamos conformismo, passividade e pacto de profissionais com as regras do Sistema.

Assim, trazemos as falas dos profissionais com o intuito de demonstrar como descrevem a rotina de atividades e como apontam os resultados desse afazer. Interessava-nos perceber como o modo de agir de cada um poderia possibilitar resistência ou pacto com o Sistema, como o posicionamento individual direciona a prática profissional, que podia ou não estar vinculada à perspectiva de um grupo e como essa dialética se concretiza na rotina da Unidade. Passemos à descrição da rotina dos profissionais e como apontam resultados e críticas ao Sistema que integram. Percebamos ainda da fala deles, quando e se foi possível, o profissional propor atividade que divergisse da rotina burocrática requerida pela Socioeducação.

Pedagogo

“Organizava todas as oficinas da gerência masculina. Pedia que os especialistas (psicólogos e assistentes sociais) escolhessem os adolescentes e encaixassem nas vagas, organizava certificados, formaturas, caso saía um menino, incluir outro. Reconheço que as oficinas são ocupacionais. Tinham que oferecer profissionalização, e não é só falar: eu trouxe um curso profissionalizante para você e vais procurar um emprego. [...] tenho um projeto que elaborei e eu mesmo ministro: falo sobre Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, vestibular, Programa Universidade para Todos-PROUNI, Sistema de Seleção Unificada-SISU, cursos técnicos, e infelizmente não é a realidade deles, e esses trabalhos autorais não têm apoio”.

Embora reconhecendo que os cursos superiores não abrangem a realidade e o interesse da maioria dos adolescentes, o pedagogo realizou por um período o projeto com foco nas formas de ingresso no ensino superior. Questionado sobre as causas que o fizeram propor esse projeto, disse-nos que era uma tentativa de ajudar e despertar interesse nos que almejassem ingressar na faculdade. Quando chegamos à Unidade, o pedagogo acompanhava um adolescente que havia sido aprovado no curso superior de Tecnologia da Informação numa instituição privada, e o curso era na modalidade à distância. Então o pedagogo ia até a escola, mobilizava acesso ao computador e destinava

um período da manhã para auxiliar o adolescente nos exercícios das disciplinas, bem como articulava a entrada de apostila, de papel, de caneta e de borracha para o quarto do adolescente, pois pelas regras da segurança não era permitido.

Psicólogo 1

“Procuro estar junto com o adolescente. Quem é você com seus traumas e suas dificuldades, com as suas falhas morais, assim como eu também tenho as minhas falhas morais, assim como eu tenho as minhas dificuldades. O meu trabalho tem a ver com encontro. Tem os cursos que são oferecidos aqui. São insuficientes, são poucos, mas eu acho que têm valor. Colhemos pequenos frutos, mas é melhor do que nada”.

Psicólogo 2

“Faço os atendimentos com os adolescentes, tanto individual quanto de grupo, e aí surge o levantamento das temáticas que variam pela demanda. Quando está acontecendo muito suicídio, aí trago essa temática [...]. Também busco atender à família e sempre procurando trazer e estabelecer um vínculo. [...] tento encaixar elas em algum programa da rede, pois são famílias com muita escassez de recursos. Tem as coisas administrativas, como cadastro de visitante, informar aos familiares o que entra e o que não entra na Unidade e essa parte burocrática toma muito tempo. Eu gosto muito do meu trabalho, embora tenha muitas limitações. Me sinto útil, fazendo a diferença na vida das pessoas. Gosto bastante, embora eu tenha que ter muita resistência à frustração”.

Questionamos a que, mais precisamente, ele atribuía as frustrações. Disse-nos que as atribuía ao fato de presenciar uma constante violação de direitos, de agressões físicas e psicológicas aos adolescentes e também à visão de que a internação é uma cadeia, e não um espaço educacional, conforme previsto na legislação.

Assistente Social 1

“Temos uma jornada semanal de trabalho que não é fixa, sempre está se adequando às necessidades da Unidade, dos servidores, e principalmente focando nas necessidades das adolescentes. Geralmente, na segunda e sexta, faço atendimentos individuais com elas e os outros dias ficamos por conta de questões administrativas, elaboração de relatórios, contato com a família. Nos atendimentos individuais, as meninas sempre trazem demandas que precisamos trabalhar também”.

Pelos normativos legais, a previsão para o atendimento individual é a cada quinze dias, ou seja, é esperado que o adolescente seja atendido duas vezes por mês, e a pauta é sempre definida pelo técnico. Assim, compete-lhe direcionar o atendimento, acolher, ignorar, dirigir ou questionar a demanda do adolescente. De todo modo, se houver situação envolvendo tentativa de suicídio ou homicídio, crise de ansiedade, briga, episódio de doença ou problema indisciplinar mais grave, aí tanto o agente socioeducativo como o próprio adolescente podem solicitar atendimento extra, cabendo ao técnico decidir. Outrossim, o adolescente deve ter o atendimento garantido por um pedagogo, por um psicólogo ou por um assistente social em todo o período do cumprimento da medida, podendo mudar de profissional no período em que estiver na Unidade.

Então, comumente os adolescentes são direcionados para os profissionais. Nos atendimentos individuais, surgem os mais diversos assuntos, com uma predominância na temática de como o adolescente analisa o ato infracional e a sentença da internação, como está sendo o período da internação e as demandas relacionadas às perspectivas futuras para quando ele estiver fora da Unidade.

Presenciamos nos atendimentos individuais manifestações das mais diversas natureza: demonstração de muita ansiedade; reflexões pessoais sobre o ato infracional, que apontavam um autêntico arrependimento acompanhado de um desejo de rompimento com a prática dos atos infracionais e insegurança com relação ao futuro; fala de revolta e de indignação por achar injusta a sentença da

internação; questionamentos sobre os trâmites legais do processo na Vara de Execução de Medidas Socioeducativas; reclamações corriqueiras sobre o relacionamento com os demais adolescentes, em especial dos que dividem o quarto; preocupação com os parentes, principalmente mãe e irmãos; aspiração para quando sair da Unidade; falas bem articuladas demonstrando profundo arrependimento com o ato infracional e juramentos de jamais cometer novos atos dessa natureza e, simultaneamente a isso, o reconhecimento da internação como uma medida importante para tal constatação; denúncia ou relato de algo que aconteceu na rotina do módulo ou de uma atividade; solicitação de alguma ajuda pessoal, seja uma indicação para participar de oficina, mudar de quarto, alguma questão a ser mediada entre o adolescente e algum familiar, sempre algo do interesse dele; curiosidade sobre o próprio comportamento, se está ajustado ou não; acerca do que o técnico escreverá nos relatórios e, por vezes, conformismo com a condição de interno. Essas manifestações demonstradas eram acompanhadas por relatos de medo, arrependimento, choro, raiva, grito, silêncio, negação e aceitação ao diálogo proposto pelo técnico, concordância ou discordância com a proposta feita pelo técnico com e sem a preocupação de que isso fosse uma decisão consciente e que pudesse eventualmente trazer consequências negativas. A emoção do momento determinava a atitude do adolescente no atendimento individual.

É prática na Unidade que os adolescentes leiam nos atendimentos individuais os relatórios que são produzidos pelos técnicos e que serão encaminhados para a análise judicial. Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar é que, ao assistir a esses atendimentos, sempre vimos o assistente social 1 perguntar ao final da sessão se o adolescente considerava que o atendimento havia acabado ou necessitava de algo mais. Estabelecia-se um acordo mútuo para o encerramento do atendimento, que não tinha uma precisão de tempo. Vimos um atendimento que durou três minutos, em que o adolescente não quis a sessão, como também assistimos atendimento com duração de uma hora. Ainda a respeito do atendimento individual realizado pelo assistente social 1, era muito corriqueira a reclamação feita pelos adolescentes de não estarem mais aguentando ficar presos, sendo comum que esse técnico conduzisse o adolescente a refletir que um dia a mais na internação poderia significar um dia

a mais próximo da liberdade, ao passo que esse dia poderia também ser pensado como um dia a mais também longe dos atos que os levaram a estar ali.

Verificamos que a rotina do adolescente com o técnico era marcada pelas implicações presentes em todo o ambiente do confinamento, que acabam por interferir positiva ou negativamente nas escolhas do adolescente, como ele se posiciona e como estabelece as relações. Ao referirmos a influências positivas ou negativas, estamos considerando os aspectos postos pelas regras da Unidade; dessa feita, tudo o que implica indisciplina é negativo. O egresso ilustra bem essa realidade: *“depois de um tempo de bagunça que eu fiz, fui tirada como exemplo da Unidade. Tudo que eles falavam, davam meu exemplo: olha aí, tocou o terror aqui dentro e agora está comportada e vai já sair”*.

Além do atendimento com o técnico que, em respeito às determinações da legislação deve ser feito duas vezes por mês, o adolescente terá contato com os professores na escola e, caso participe de alguma oficina, com o profissional que ministra a oficina; ademais, somente com os agentes socioeducativos. Além disso, encontra outros adolescentes no momento das atividades em que essas comumente acontecem com um número pequeno deles, em torno de dez, no máximo, para evitar algum motim. Um dos critérios mais observados para que o adolescente participe de oficina é ter bom comportamento e não se envolver com ocorrências.

Assistente Social 2

“Nossa atuação se dá com o adolescente, a família, e a rede de garantias de direitos. Tenho tentado ao máximo levar meu trabalho para isso, para esse trabalho em rede. Estamos muito distantes do que preconiza o SINASE, ele diz que tenho que ter toda uma equipe para trabalhar com esse adolescente (psicólogo, assistente social, pedagogo, médico, cinco agentes socioeducativos) e nós não temos isso [...]. Na maioria das vezes, fico sozinha responsável por um módulo com 25, 26 e até 28 adolescentes”.

O assistente social 2 denuncia que não há um local específico para o atendimento individual, sendo realizado num local improvisado: no quarto que tem um beliche de uso dos agentes socioeducativos nos plantões. Define como um desrespeito aos técnicos e aos adolescentes. Constatamos que essa situação se aplica aos dez módulos da Unidade, portanto, todos os técnicos fazem o atendimento individual nas mesmas circunstâncias.

Dando continuidade aos aspectos que compõem a rotina de atividades, o agente socioeducativo 1, atendendo ao convite do agente 5 quando este estava na direção da Unidade de Santa Maria, idealizou e implementou com ele o projeto de leitura “A Arte do Saber”. O objetivo era propor um incentivo à leitura como forma de trazer para a Unidade uma atividade que tivesse uma proposta diferenciada, menos punitiva e mais educativa, pois na visão deles os internos ficavam muito ociosos. Então, o projeto era para tentar preencher esse espaço com a leitura. O projeto “A Arte do Saber” ganhou destaque na mídia local em 2015, quando foi divulgado pela imprensa jornalística e por órgãos públicos, como o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, que reconheceram a importância do projeto no contexto de privação de liberdade e os esforços dos idealizadores em utilizar a leitura como instrumento na tentativa de romper com um sistema que em sua história é marcado por práticas punitivas e coercitivas.

Os livros foram conseguidos em campanha do agente socioeducativo 1 e eram disponibilizados aos internos por meio de um carrinho que percorria os corredores dos módulos tanto da ala masculina como da feminina. A maior parte da leitura era feita quando eles estavam trancados e o agente 1 passava fazendo a substituição desses livros. Juntamente à distribuição dos livros, também era pedido que o adolescente produzisse uma resenha. Ainda, no momento da troca do livro o agente começou a levar cartas de um interno para outro. Ele lia o conteúdo e se a mensagem não fosse para agredir o outro ou prejudicar os adolescentes, as cartas eram entregues. Por vezes, isso contrariava um pouco a ordem que se queria manter na Unidade, pois as críticas apontavam haver tratamento inadequado em relação aos adolescentes. O projeto durou uma média de 4 anos; com a saída do agente 1, em 2018, não houve continuidade.

Quanto à rotina do tempo de atividades do adolescente, se ele for de segunda a sexta à escola, tomar banho de sol e ainda participar de alguma oficina, é provável que ficasse fora do quarto entre 4 e 6 horas no máximo. Então, a maior quantidade de horas do dia o adolescente fica trancado no quarto.

Agente Socioeducativo 2

“A rotina de trabalho é marcada pela falta de servidor. Nós trabalhamos em regime de plantão, temos férias, abono e nunca está todo mundo. Somos mães e temos filhos pequenos que adoecem, nós mesmo adoecemos, o próprio trabalho em si adocece. Temos problemas pela forma como lidamos com o trabalho aqui. É a saúde mental e psicológica mesmo. Não temos problemas de saúde pelo público em si, mas pela maneira precária do Sistema”.

Conforme as normas que regem a socioeducação, a função do agente socioeducativo é antes de tudo garantir a proteção integral do adolescente. Dentro das atribuições diárias, compete-lhe manter a segurança física do adolescente e dos servidores, bem como do patrimônio da Unidade. Ainda, é de sua responsabilidade participar efetivamente do projeto de reintegração do interno na sociedade.

A questão colocada sobre a falta de servidor é uma reclamação recorrente da categoria de agentes, e dela decorre parte significativa da rotina de funcionamento da Unidade. Os adolescentes só saem do quarto e do módulo se forem escoltados pelos agentes; então, havendo número baixo desses servidores, certamente o adolescente permanecerá no quarto e simplesmente não participará das atividades da escola, das oficinas, do banho de sol e do atendimento individual. Por plantão, é planejado que haja três agentes por módulo, além do suporte da equipe que compõe a gerência feminina, a masculina e a segurança da Unidade. Quanto aos módulos, no período em que estive na Unidade, o número de adolescente por quarto variava de um a três, havendo apenas duas camas, o que implicava um colchão no chão no único espaço vazio do quarto. No total, em cada módulo, havia uma média de quinze a vinte ou vinte cinco adolescentes.

A referência ao quantitativo dos módulos e dos quartos é para demonstrar que não há situação que possa ser considerada de superlotação. Ainda assim, há constantemente a queixa quanto ao baixo número de efetivo dos servidores da categoria de agente socioeducativo. Eles reclamam não haver condições boas de trabalho. Apontam que não há lugar para que se possa fazer refeição ou tomar banho, por exemplo. Acompanhamos situações em que uma equipe de três agentes fazia o acompanhamento de atividades das adolescentes no ginásio de esporte, e o rádio não funcionava: o rádio é equipamento de uso obrigatório dos agentes para o caso de haver necessidade de uma comunicação com outros agentes ou setor da Unidade e no qual todos deveriam ouvir a comunicação de todos durante os plantões. Uma das agentes dizia-nos que ainda tinham que fingir que o rádio funcionava para que os adolescentes não percebessem, uma vez que se temia alguma reação inesperada.

Agente Socioeducativo 3

“A minha obrigação aqui é mantê-las vivas, alimentadas e seguras para entregar para a família. Se isso vai causar algum impacto, se o adolescente vai melhorar, se vai piorar, não sei. Chegamos por volta das 7h da manhã, faz a conferência do efetivo, assina o livro do plantão anterior e conversa com a equipe para saber o que aconteceu, como está o estado de ânimo das adolescentes, aí por volta das 8h tiramos elas para as atividades. Faz a revista minuciosa (tirar a roupa, abaixar, abrir a boca, sacudir o cabelo, mostrar as mãos e sola dos pés) e nesse momento vamos conversando para saber como foi no plantão anterior, saber se há alguma situação de risco, se tem alguém que não está legal, alguém querendo pegar alguém, é no sentido de ir sondando. Aí encaminho para o pátio e se não tiver algo, já encaminho umas para a escola, outras para o banho de sol ou para algum atendimento com os especialistas. Às 10h elas lancham, meio dia já temos a rotina de todas estarem dentro dos quartos e novamente a revista minuciosa e o almoço. Temos que preencher o livro eletrônico, incluir a rotina do plantão, colocando as coisas mais relevantes do módulo e de cada adolescente. Não faço relatório para encaminhamento ao juiz”.

Agente Socioeducativo 5

“Ficamos lá dentro abrindo e fechando cadeado, copiando e colando os relatórios, que por sua vez são engessados. É um cartório ambulante. É um trabalho burocrático para justificar o trabalho de cada um. Trabalhamos para garantir que o adolescente não fuja, não morra e não passe fome”.

Embora no cotidiano da instituição não se propague explicitamente a mesma afirmação feita na inauguração da Unidade de que o objetivo com a construção da Unidade de Internação é transformar o atendimento ao adolescente em humanizado, percebemos essa máxima presente na gestão da direção, na dinâmica de atuação dos agentes socioeducativos, como também no posicionamento de alguns técnicos. Se a proposta implementada na medida de internação tratasse os seres humanos — adolescentes e profissionais — com a dignidade devida a um ser humano, não haveria necessidade de criar estratégias na tentativa de tornar o sistema humanizado. Equivaleria, talvez, a pensarmos que determinada postura é meio ética ou ser possível uma mulher estar meio grávida. É como afirmar que ele é educativo e também punitivo.

Outrossim, percebem-se duas situações, a primeira reforça inúmeras vezes e de diversos modos que as atividades acontecidas atualmente na Unidade são um privilégio, por exemplo, o adolescente ir à escola, participar de oficina, ter atendimento individual, atendimento médico em casos de urgência, visita da família, uma vez que, antes, isso era impensável; e a segunda diz respeito à necessidade de adeptos dessa concepção de humanização de que as atividades oferecidas na Unidade sejam vistas como algo grandioso para o menor infrator, pois poderiam não acontecer, mas acontecem. É preciso que se reconheça que há empenho, trabalho e esforço. Nesse caso, almeja-se que o mérito seja para os profissionais, pois eles são excepcionais por permitir que o infrator tenha um tratamento humanizado. Na perspectiva descrita acima, o adolescente passa a ser um privilegiado, pois diante do cometimento de atos criminosos, infratores e ilícitos, ainda recebe um tratamento humanizado no decorrer da punição.

A quem servem os profissionais que estão na implementação da medida de internação? Como foi possível perceber, a rotina de atividades impõe que a centralidade das atividades seja em torno da manutenção do Sistema, que reconhece no adolescente a infração como a mais importante característica. A rotina se centra no cumprimento burocrático dos atendimentos e da realização das atividades previstas pela legislação, e não há espaço para reflexão e debate sobre o funcionamento conjunto do Sistema. Os posicionamentos individuais são sempre isolados e as perspectivas que conseguem agrupar pessoas serão sempre fechadas nelas mesmas. Não há diálogo e nem debate.

Suspeitamos que um outro fator importante, em se tratando da análise da rotina de atividades e de seus resultados, é o fato de a fala em torno da Socioeducação permanecer confinada aos muros da Unidade. Como é possível não relacionar o que acontece dentro da Unidade com o que ocorre na sociedade? As questões internas da Unidade são tratadas como se só dissessem respeito a elas isoladamente. O campo de reflexão dos profissionais, na sua maioria, circunscreve os problemas e situações cotidianas vividas na Unidade como se fossem questões inexistentes na sociedade. Da nossa visão, é justamente o contrário, a Unidade concentra numa proporção enorme situações e modos de agir que estão pulverizados em todas as instâncias e instituições sociais. Referimo-nos à postura dos profissionais e dos adolescentes.

Diante do cenário sobre a rotina do funcionamento do trabalho e os resultados, interessou-nos, ainda, ouvir profissionais e adolescentes sobre como estabelecem as relações de convivência.

5.4 Relações de convivência

Com essa categoria buscamos ouvir as pessoas que nos concederam entrevistas sobre como descrevem e analisam as relações entre elas. Ao suscitar a questão que se segue, propusemos verificar como as pessoas que integram o Sistema Socioeducativo na efetivação da medida socioeducativa de internação estabelecem suas relações de convivência na Unidade. Quais princípios pautam

as posições assumidas no exercício do ofício dos profissionais, de igual modo, quais princípios norteiam as atitudes dos adolescentes?

Entendemos que as relações de convivência seriam importantes para compreendermos aspectos que se consolidam no cotidiano da Unidade, seja reforçando as práticas punitivas e coercitivas ou em uma tentativa de resistência ao que está posto. O adolescente, ao ser sentenciado com a medida de internação, adentra em um ambiente em que as regras de convivência já estão impostas, restando-lhe aderir a elas ou tentar insurgir-se, pois em ambos os casos influenciarão e determinarão o modo como ele deve se relacionar e como será avaliado. Consideramos ser importante examinar as relações de convivência na Unidade, pois acreditamos ser fundamental o seu papel para a formação ética do ser humano.

A Unidade de Internação é uma instituição legal, todavia é contaminada e minada por ilegalidade. Ledo engano o de quem considera que o mais grave e violento que há naquele espaço sejam os atos infracionais dos adolescentes e, ao dizer isso, não queremos de modo algum diminuir a gravidade dos atos, a barbaridade de muitos deles nem tampouco insuflar a banalização da vida corroborando com atos de extrema violência que adolescentes podem praticar consigo mesmos e com o outro. O que sugerimos é refletir sobre um Sistema propagado como educacional pelo Estado e pautado pelos trâmites ditos legais. A maioria das pessoas que estão no Sistema trabalha para mantê-lo como está e disso decorrem as relações de convivência, que se estabelecem ao encontro ou em oposição à manutenção do Sistema.

A perspectiva de legalidade e de ilegalidade perpassa muitas situações na rotina de funcionamento da Unidade. Se pensarmos na legalidade quanto ao que está posto nas legislações que normatizam o Sistema, ter-se-á de reconhecer que violência física contra os adolescentes é ilegal. De posse desse exemplo, se um servidor ou o próprio adolescente decidir formalizar uma denúncia no Ministério Público ou na Corregedoria Geral da União, configura-se também como legal, ou seja, atende aos critérios da legalidade. Contudo, ainda pelo prisma do mesmo exemplo, daquilo que presenciamos no contexto da Unidade, se a denúncia for então formalizada, será precisamente considerada

ilegal e sem precedente. Será ilegal visto que contraria veementemente os acordos de legalidade estabelecidos pelo comando vigente. Essa dualidade é mais comum do que se possa imaginar. Situação dual como a citada acima é algo estável na maior parte das vezes, por isso são denominados de tumultuadores os que de algum modo tentam divergir contra a tal legalidade do Sistema. Considerando essa reflexão, podemos afirmar que em síntese verificamos que, do modo como está organizada a medida de internação, há códigos de funcionamento internos que são determinados pelos profissionais e pela própria estrutura do Sistema, e esses corroboram com a visão punitiva que vigora como procedimento legal.

Deste modo, com intuito de apontar algumas situações corriqueiras que atendem aos critérios da legalidade da Unidade, na situação em que há um número considerado inferior de agentes socioeducativos no plantão, são suspensas todas as retiradas do adolescente do quarto e do módulo. Também se configura dentro da legalidade que um superior determine quanto à realização ou à suspensão de atividades que já estavam previstas. Não fere a legalidade que os adolescentes sejam punidos e disciplinados conforme os códigos pessoais de determinados servidores. Não obstante, cumpre-nos esclarecer que não há aqui nenhuma tentativa de demonizar ou de santificar nenhum servidor ou categoria, e sim examinar questões que, da nossa visão, se dão nas relações de convivência e que repercutem no funcionamento do Sistema. Nessas relações, está um conjunto de elementos que foram mencionados pelos entrevistados e que constitui a medida socioeducativa de internação.

Dito isto, passemos aos aspectos citados pelos entrevistados, no que concerne às relações de convivência, pois apontam questões que consideramos importantes para refletirmos sobre o Sistema e mais precisamente sobre as Unidades de Internação.

Pedagogo

“Não há um trabalho em equipe. Historicamente, há um problema entre as categorias dentro do sistema, entre especialistas e agentes socioeducativos”.

Psicólogo 1

“As relações de trabalho aqui dentro reproduzem o que temos na sociedade, de um certo repúdio ao conhecimento científico, à academia”.

Psicólogo 2

“Temos tentado unir, plantar uma ideiazinha aqui, ali. E é um que dá certo que nos alegamos. Há uma rivalidade entre agentes e técnicos. Isso atrapalha muito. Impede a oportunidade do diálogo”.

Chamamos atenção que, pela fala do pedagogo, é indicado um ponto estrutural da relação de convivência no contexto da efetivação da medida de internação. Não ter um trabalho em equipe significa que, de um lado, estão os pedagogos, psicólogos e assistentes sociais que fazem o acompanhamento do adolescente no que concerne às suas respectivas áreas, ou seja, direcionam atividades pedagógicas, como a participação em oficinas ou acompanhamento na escola. Psicólogos e assistentes sociais, segundo o projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal, têm a responsabilidade de acompanhar o adolescente com métodos e com técnicas que têm por finalidade oferecer oportunidade para que o adolescente se desenvolva, cabendo-lhes, ainda, a produção dos relatórios para registro interno e de análise da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas para reavaliação da sentença. Por fim, do outro lado, estão os agentes socioeducativos, com a incumbência pelo setor da segurança da Unidade. A fala do pedagogo reflete o cotidiano vivido na Unidade; não se trata apenas de uma divergência que impede a realização de atividades em equipe, é, sobretudo, na nossa visão, a total impossibilidade de haver unidade em se tratando da internação como uma perspectiva pautada por princípios de educação.

A nosso ver, com o estudo empírico, consideramos que não há convergência entre as categorias, pois o setor da segurança é imbuído historicamente da ideia de que o tratamento ao adolescente deva ser pela via punitiva, pois é pelo castigo que o adolescente será educado. Ou simplesmente

não há preocupação com educação, o foco é castigar e punir. Essa máxima se impõe estruturalmente e, mesmo com a atuação profissional de agentes socioeducativos que divirjam dessa estrutura, não é suficiente para que se altere ou transforme a lógica de funcionamento, bem como não é alterada com atuação isolada de pedagogo, de psicólogo e de assistente social, que buscam realizar atividades profissionais pela via educativa.

Todos formam a equipe técnica na efetivação da medida de internação. Cada um no setor específico, com atribuições próprias do cargo que, para atender a legislação que regulamenta o Sistema, deveriam garantir a proteção integral do adolescente e lhe proporcionar possibilidades de desenvolvimento. Contudo, há uma hierarquia posta em que o setor da segurança é superior. Diante da conjuntura vigente no Sistema em que a hierarquia nas categorias não reconhece autoridade na atuação dos pedagogos, dos psicólogos e dos assistentes sociais, bem como determina todo o funcionamento e dinâmicas da Unidade, já se configura como sistema coercitivo.

Da nossa percepção, as práticas punitivas são tratadas no interior da Unidade entre os profissionais, como necessárias e eficientes para o que eles denominam de educação, e, nessa posição, eles não as consideram coercitivas e nem de caráter tirânico.

Assistente Social 1

“Para mim é impossível fazer qualquer trabalho socioeducativo se não formarmos um vínculo de confiança com o adolescente, e não formamos vínculo de confiança se eles continuarem entendendo que somos o Estado. Então, a relação que eu tento construir com eles é de quebrar esse paradigma, apesar de eu ser sim representante do Estado, mas sempre quero que eles entendam que sou para além disso. Além da assistente social sou a pessoa que pode escutar e ter sigilo nas minhas escutas, que eu posso escutar e pela minha própria experiência de vida posso auxiliá-los a amadurecer, a compreender a si. Então, a minha tentativa nessa relação é sempre formar um vínculo de confiança para que tenhamos aí no mínimo nos seis próximos meses de trabalho uma formação

desse vínculo para ampliar os assuntos, as conversas, as reflexões, porque eu tenho certeza que, se isso não for feito, o adolescente vai sempre sentar na minha frente a falar aquilo que ele acha que o Estado quer escutar dele: estou de boa, eu sei que eu errei, mas estou arrependido. Sabemos que se ficar nesse nível de discurso, ele vai conseguir a liberação dele, mas chegando lá fora não vai conseguir se desenvolver como ser humano”.

Assistente Social 2

“O colega de trabalho quer que eu trate bem ele, mas maltrate o menino. Essas pessoas vêm de um sistema de violência, chegam aqui e sofrem mais violências e ela vai dar as respostas. O colega não entende que garantir direitos é ajudar esse outro, que quando você está ajudando o outro está ajudando a você mesmo, está fazendo um mundo melhor para os seus, que os direitos humanos não estão constituídos, mas é preciso lutar diárias”.

O posicionamento dos assistentes sociais é de resistência. Verificamos no período em que estivemos na Unidade que eles confrontam a dita legalidade do sistema quando não reconhecem autoridade na hierarquia entre as categorias, ao passo que disputam cotidianamente possibilidades de romperem com decisões que consolidem ainda mais a vertente punitiva, e trabalham numa tentativa de diálogo com o adolescente e com os demais profissionais.

Presenciamos que as estratégias para realizar suas atividades contra-hegemônicas são múltiplas. Os assistentes sociais insurgem-se contra posturas de colegas da mesma categoria, contra o Sistema, sofrem desgaste emocional e físico em decorrência da rotina de funcionamento da Unidade, presenciam com frequência a predominância do autoritarismo que dita o que é a legalidade, autoritarismo que ignora completamente a posição desses profissionais e propaga ameaças de endurecer mais o tratamento com o adolescente, pois é uma demonstração explícita para se impor.

Na análise do assistente social 2, o adolescente é oprimido em muitos aspectos, é proibido de se relacionar; não pode se mexer; ao andar pela Unidade

tem de estar com as mãos para trás e com a cabeça baixa; se estiver jogando bola, não pode encostar no outro, e essas regras determinam a proposta da Socioeducação, pois não reconhecem as relações entre os adolescentes como um projeto de formação numa tentativa de possibilitar vivências autênticas que propiciem o desenvolvimento do adolescente. Não é permitido que o adolescente mantenha vínculos, sob o ensejo de que as relações podem representar uma tentativa de rebelião ou motim.

Agente Socioeducativo 1

“Há muitas pessoas sozinhas, querendo fazer algo e não conseguem. A maioria está fazendo um trabalho que não evolui. Diariamente chega adolescente que cometeu ato infracional, sai adolescente, chega os que já reincidiram e é uma roda viva”.

Agente Socioeducativo 3

Procuro manter com elas uma relação de respeito. Coloco que ela é uma interna, eu sou servidora, estou aqui para fazer o meu trabalho e não a sua vontade. Estou aqui para você fazer o que tem que ser feito, e se você não fizer vai ficar de medida disciplinar, não vou ser boazinha ou ruinzinha por isso, mas se você quiser fazer alguma coisa de errado é problema seu e você vai ser penalizada por isso.

Agente Socioeducativo 4

Cada uma trabalha no seu espaço, não há um trabalho conjunto. [...] a chefia da segurança trabalha do jeito dela, faz os informes e colocamos em prática, mas não nos é solicitada a nossa opinião, ou se queremos algo. A mesma coisa é com as técnicas, elas só nos chamam para tirar a adolescente

para elas fazerem o atendimento, nós não acompanhamos nada do atendimento. São equipes que trabalham isoladamente.

As queixas sobre a realização de atividade isolada permeiam todas as categorias, embora intuamos do todo que presenciamos no funcionamento da Unidade que, quando essa queixa é feita por um agente socioeducativo, ela destoa da maioria dos profissionais dessa categoria, visto que para a maioria não há necessidade de realizar atividade conjunta ou em equipe, pois o que de fato interessa na Unidade é o desempenho da função do agente. Então, qual a necessidade de pensar estratégias no cotidiano da Unidade que sejam realizadas em conjunto?

É dado para os agentes que a categoria deles é quem desempenha o papel mais importante e cumpre efetivamente a proposta da socioeducação na medida de internação. Posto desse modo, surge um constrangimento para os agentes, quando eles, para além de terem a responsabilidade máxima do Sistema, ainda cruzam com tumultuadores que atrapalham o que deve ser feito. Já não bastasse ter a incumbência de tentar corrigir o adolescente infrator com estratégias de punição consideradas educativas e com isso conseguir ressocializá-lo, ainda tem de lidar com os profissionais que não percebem a forma correta de agir. Na visão dos agentes, o pedagogo, o psicólogo e o assistente social trabalham com estratégias que, por vezes, podem ser resumidas em passar a mão na cabeça dos infratores e, por vezes, até em acobertar os atos ilícitos.

É importante referir que, entre as categorias – pedagogo, psicólogo, assistente social e agente socioeducativo – não há um consenso do modo como deve se implementar a medida socioeducativa de internação. Assim, em todas as áreas e setores estão presentes concepções profissionais que se aproximam, legitimam ou desconsideram a punição como método de educação para corrigir os autores dos atos infracionais. O agente socioeducativo 5 disse-nos que os servidores de todas as categorias reclamam do Sistema, no entanto, são resistentes e alheios a mudanças.

Outrossim, as disputas entre as categorias ou profissionais do mesmo segmento são sempre algo em torno de questões pontuais e que pouco ou nada impactam na estrutura do Sistema. Ninguém questiona por que o Sistema se mantém como está e quais são os resultados do que se faz na medida de interação. Dessa feita, nem os debates nem as atividades implementadas produzem alteração.

Ainda sobre a temática das relações de convivência, consideramos pertinente questionar os adolescentes sobre como eles descrevem as relações na Unidade. Optamos por não direcionar se a análise seria em relação a eles ou aos profissionais.

Interno 1

“Aqui dentro não tenho amigos, mas colegas sim. Sou fácil de me apegar às pessoas. Aqui dentro eu consigo aprender muita coisa errada”.

Interno 2

“Posso dizer que tenho amigos. Todos são amigos. Não tenho rixa com ninguém. Onde eu chego todos gostam de mim. Eu sei dar o respeito e receber também, entrar e sair”.

Interna 4

“Já vi muita covardia. Amiga que se diz amiga e não é. Das agentes eu não gosto de comentar. Agora tem plantões que você vê a humanidade nas pessoas, pois elas chegam a fazer coisas que nem podem, mas fazem. Passei um natal aqui em que as agentes trouxeram pizzas para as internas, compraram com o dinheiro delas e isso marca. É simples, mas marca. Uma agente dessas, por exemplo, eu vendo na rua eu faço questão de falar. Agora tem umas agentes que se eu tiver armada na rua eu mato”.

Interna 5

“Bem triste e solitária. Me vejo muito sozinha, sem ninguém para conversar. Aqui você não pode confiar em ninguém. A pessoa te abraça com a faca nas tuas costas. É melhor chorar sozinha. Não reclamar muito e fazer de tudo para as agentes esquecer até da minha cara, pois tem horas que dá vontade de enforcar uma agente, mas fico calma. Elas testam muito a nossa fé. Já trata de uma maneira debochada, de qualquer jeito, mas têm também umas agentes que tratam bem”.

É consensual, pela fala dos internos nas entrevistas, como também das conversas informais quando tinha oportunidade de estar com eles enquanto acompanhava alguma oficina, curso ou banho de sol, que a Unidade não é um ambiente no qual possam cultivar relações de convivência projetando amizade e confiança nas pessoas. Todos desconfiam de todos. Questionei-os sobre essa constante suspeita em relação ao outro e, em síntese, disseram-me que a desconfiança era pelo fato de todos estarem num ambiente em que cada um tem de salvar a própria pele, e ter vínculo com alguém eventualmente pode trazer complicações, é arriscado. Do que percebemos, é possível afirmar que não há solidariedade entre os internos, até se juntam por algum projeto quando acham que terão vantagens, em seguida, se desvinculam com muita rapidez ao sentirem-se ameaçados. Há um objetivo comum entre todos, independentemente do tempo que estão na Unidade, que é sair dali o mais rápido possível.

Ademais, percebemos que as relações dos adolescentes, seja entre eles, consigo próprio ou com os profissionais, são muito guiadas pelo estado emocional do momento do contato. O adolescente se relaciona com agressividade ou receptividade a depender de como esteja no decorrer do contato. Se o adolescente estiver ansioso, nervoso, com raiva, ódio, tristeza, euforia, é possível que a característica emocional em evidência no momento determine o modo como irá se relacionar.

Outro aspecto presente nas relações dentro da Unidade são as rixas, que por vezes já podem ter surgido na rua e continuarem lá dentro, até terem

sido acentuadas como também terem acabado, ou mesmo terem se iniciado lá dentro, com promessas de acordos para quando estiverem fora. Em se tratando das rixas, é comum que essas sejam conhecidas rapidamente no cotidiano da Unidade, seja pelos próprios adolescentes envolvidos diretamente ou por denúncia. Soubemos de situações de adolescente agredir fisicamente a pessoa com quem dividia o quarto e isso ter vindo à tona porque outros denunciaram. Os agentes socioeducativos relataram que eram chamados com frequência pelos adolescentes para impedir tentativa de suicídio, bem como intervir prática de mutilação no próprio corpo.

As relações são contraditórias, pois, ao mesmo tempo que estão juntos no mesmo espaço, todos com o mesmo objetivo de sair da Unidade, não há um companheirismo. Certa tarde, eu acompanhava uma oficina ministrada pela técnica da área de artes, servidora da Unidade, que solicitou às seis meninas que participavam da atividade que formassem duplas e que uma delas tivesse os olhos vedados e fosse guiada pelos espaços do módulo sem falar nada, tinha de passar as mãos nas várias texturas e objetos que havia ali. No decorrer dessa atividade, as adolescentes riam muito, um riso alto. Entretanto, havia uma adolescente que tinha chegado naquela tarde, estava sozinha no quarto e chorava muito alto e desesperadamente, como se fosse um urro, chamando pela mãe. Aquela mistura de sons era-me muito perturbadora e ninguém fazia absolutamente nada. A técnica trocava olhar de espanto comigo, mas nada foi feito. Ficávamos ali como se fôssemos apáticas aos urros desesperados da adolescente, vendo as outras adolescentes rirem muito alto. Nenhuma delas sinalizava incômodo e as agentes socioeducativas também não se moviam.

A indiferença pelo sofrimento do outro é muito presente na rotina da Unidade. Não há espaço para olhar as súplicas de quem ainda tenta ser ajudado. Percebemos que os adolescentes se afiliam uns aos outros momentaneamente, até porque não é muito bem visto pelos agentes socioeducativos que haja proximidade entre eles.

Interna 6

“Aqui eu não confio em ninguém. Do tempo que eu estou aqui vejo que ninguém é amigo de ninguém. Chamar a pessoa que está do lado de parceiro é muita falsidade. Está chamando de parceiro e agindo feio nas suas costas. [...] deveria olhar para nós tudo igual. Está todo mundo no mesmo barco. Todo mundo aprontou para estar aqui”.

Ao reivindicar que todos sejam olhados de modo igual, o adolescente 6 está se referindo ao fato de achar que alguns adolescentes têm privilégios, seja para participar de oficinas, de cursos e excepcionalmente de alguma atividade fora da Unidade. O adolescente não está errado, pois, como veremos, há uma classificação interna que depende mais do comportamento do adolescente no cotidiano da medida de internação do que do ato infracional em si.

Interna 8

“Não tem como confiar em ninguém num lugar desse. Tem pessoas aqui que eu conheço lá de fora e aqui a pessoa mudou comigo”.

Egresso

“Lá dentro ninguém conversa e nem para com intuito de nos escutar. Nem as técnicas gostam de nos escutar. Só tinha uma que conversava e quando via que tinha um adolescente com mais problema ela pedia para conversar e ficávamos mais calma. Quando entra lá dentro já tem uma sintonia ruim aquele lugar. Tem uma carga bem negativa. As primeiras noites eu não dormia. Me botaram na frente de uma menina que tinha surtos pela noite, ficava gritando chamando a mãe dela, ela estava no quarto do castigo e eu na adaptação, era na frente do meu. Ela ficava gritando e eu pensava: meu Deus, onde que eu vim parar”.

Outrossim, o egresso cita um aspecto importante que é sobre os adolescentes conversarem com os profissionais e ficarem mais calmos. Presenciei inúmeras vezes a solicitação dos adolescentes para serem atendidos

individualmente mais vezes do que o previsto, a saber, duas vezes por mês. Ao passo que eles tinham alguém com quem fosse possível manter um diálogo, aumentavam as chances de diminuir a ansiedade. Há de se referir que, embora tenhamos visto na fala dos técnicos a ideia de implementação da medida de internação na qual se busca criar vínculo com o adolescente, não há no funcionamento da Unidade estrutura organizacional para realizar estratégias que possibilitem que os adolescentes criem vínculos amigáveis entre eles ou deles com os profissionais. A maior parte de tempo o adolescente passa trancado no quarto e se relaciona ali do modo como ele entende ser a melhor forma. Não há um direcionamento educativo pelos adultos. O que há é ameaça e punição quando se entende que houve indisciplina.

Ainda na perspectiva em que examinamos as relações de convivência, perguntamos aos adolescentes sobre como eles lidavam com a sexualidade dentro da Unidade. As respostas foram: normal, tranquilo e não penso nisso. Então questionei o que exatamente era normal e tranquilo. Falaram que ali na Unidade não era adequado para pensar nessas coisas e preferia se concentrar em manter o foco e sair o quanto antes. Pelas conversas informais com os servidores se sabe de modo velado que há relacionamentos sexuais sem consentimento entre os meninos, em que os mais fortes, seja pelo porte físico ou pelo *status* que ocupam, dominam e impõem violência. Essa questão tende a ser abafada. Os meninos não assumem relacionamentos sexuais, pois consideram depreciativo que sejam associados às práticas homossexuais. Por outro lado, as gestões da Unidade não tratam da questão abertamente para não manchar a imagem humanizada do Sistema. Já as meninas relatam relacionarem-se sexualmente entre elas, até mantêm relações de meses e demonstram não se preocuparem se os relacionamentos se configurem homossexuais. Sabe-se que, em hipótese alguma, pelas regras da Unidade, é permitido qualquer tipo de paquera e de namoro entre eles.

Em uma conversa, a interna 6 contou que estava na escola numa atividade e foi pega beijando um menino. Esse fato repercutiu muito na Unidade, pois ambos foram ameaçados de receber medida disciplinar, e, de fato, posteriormente receberam. Segundo ela, a agente socioeducativa do plantão agrediu-a fisicamente com chutes e empurrões. Contou-nos que ficou muito

perturbada de receber medida disciplinar, pois isso comprometeria o pedido da primeira saída após mais de 1 ano na internação, que seria para passar o natal em casa. Então, ela tentou suicídio, algemaram-na para contê-la. A adolescente só recebeu o benefício da saída ao final de janeiro, pela ocasião do aniversário da mãe.

Ademais, alguns adolescentes escrevem cartas para outros adolescentes, que dizem estar namorando ou para algum colega. Essas cartas são lidas e entregues pelos servidores que concordam com essa prática. Também escrevem cartas para a Juíza que julga o processo deles.

É deplorável percebermos a decadência humana materializada pelas relações de convivência dentro da Unidade. É um sistema que corrobora o isolamento em massa. As pessoas são amontoadas em um espaço físico e não lhes é permitido que tenham uma boa convivência.

5.4.1 Relações dos adolescentes internos com os familiares

Na maioria das vezes, a relação do adolescente com pessoas externas à Unidade é com a mãe, irmã ou um dos avós, especialmente quando eles criaram o adolescente. O contato é feito basicamente na visita que acontece semanalmente, com duração de três horas. Caso o adolescente não receba nenhuma visita, tem o benefício de uma ligação telefônica por semana com duração de três minutos. Comumente, quem o visita é a mãe, e, no que concerne tanto à visita quanto à ligação telefônica, decorrem situações que interferem positiva e negativamente no modo como o adolescente se relaciona na Unidade. Pelas falas da equipe técnica e pelas situações que presenciamos, verificamos que há uma ansiedade maior às vésperas da visita, pois todos almejam receber os familiares.

Não obstante, essas visitas são avaliadas como estabilizadoras do funcionamento emocional do adolescente quando se convertem em forma de apoio, em um modo de restabelecer a força para suportar os dias na internação, em uma orientação para o adolescente pensar no futuro, em um alerta sobre os

perigos do mundo da ilicitude e em um desejo de que a medida de internação termine logo, pois, em casa, todos esperam pelo adolescente e acima de tudo o apoiam. Em contraste, colaboram para desestabilizar o adolescente quando a mãe ou a pessoa que foi visitar leva informações de irmãos que ingressaram no mundo da criminalidade ou foram presos ou mortos por acerto de conta de algum parente ou conhecido, quando trazem cobranças e demandas do tipo: se o adolescente estivesse em casa, a mãe não estaria sem gás há três meses e faltando comida, quando o adolescente recebe informação de que a mãe está sofrendo violência física do cônjuge etc.

Dessa feita, o conjunto de elementos presente na visita ou na conversa por telefone compõe aspectos que podem facilitar uma estabilidade emocional por alguns dias ou ser um dispositivo estimulador de agressividade do adolescente. Outrossim, sempre que essas situações acontecem pela vertente negativa, não se limitam exclusivamente aos próprios adolescentes, mas desencadeiam um efeito dominó e contaminam os demais do módulo. Portanto, se há uma maior prevalência da estabilidade emocional do adolescente pelo apoio da família, é mais fácil que a minoria instável seja comedida e se acalme; entretanto, isso não é regra, pois a instabilidade tem um peso muito forte, uma vez que se manifesta pela agressividade no relacionamento com o outro e também consigo, podemos elencar: tentativa de suicídio, automutilação, o ato de jogar partes do corpo contra a parede ou ficar gritando no quarto etc. Ainda, alguns adolescentes demonstram uma tristeza e negação de participar das atividades, tentativa intencional de tumultuar o módulo, batendo insistentemente na porta do quarto, o que causa um barulho alto e incômodo. Fatos que, na análise do assistente social 1, representam um desequilíbrio coletivo e dificultam ainda mais o trabalho, tornando-o desafiador.

Ainda, ao pensarmos nas relações com os familiares, um fator que pode ser apontado é a obrigação de proteção que eles demonstram com todos da casa, em especial com a mãe. Eles querem ser responsáveis pela casa. Ouvimos de uma adolescente que a irmã estaria grávida e a adolescente presa anunciou que a responsabilidade pelo bebê que iria nascer seria dela; de um adolescente que relata sua internação por anseio de resolver problemas e proteger a família: ele conta que tinha cinco irmãos mais novos e a mãe doente

em decorrência de uma trombose na perna, ela estava recebendo cobrança e ordem de despejo havia uma semana, então ele acordou às 6h da manhã de um domingo, pegou uma bicicleta e foi à casa de um amigo apanhar uma arma emprestada e começou a assaltar as padarias da região, sendo apreendido na mesma manhã e sendo depois encaminhado para a Internação. Presenciamos inúmeras ligações telefônicas em que os adolescentes conduziam toda a conversa, e era sempre no sentido de demonstrar saudade e saber se todos da casa estavam bem. Em sua maioria, o adolescente terminava a chamada telefônica chorando, relatava que era saudade ou preocupação. Quando recaí sobre o adolescente a obrigação de proteger as pessoas da casa, de suprir as necessidades, então, quem se responsabilizará por ele? O adolescente reúne condições para ser o amparo dos adultos?

5.5 Emoção e comportamento: ameaça e triunfo

Ao examinarmos a temática da emoção e do comportamento, pretendemos refletir sobre como esses temas se concretizam no cotidiano da Unidade e como são valiosos para guiar e para justificar o tratamento dado ao adolescente. Como já dito anteriormente, é comum que as emoções determinem o comportamento do adolescente. Assim, interessa-nos debater sobre o que é exigido dele no período do cumprimento da medida de internação e como responde a essa exigência.

Em nossa opinião, o comportamento é a moeda mais valiosa na Unidade, pois é por ele ser divergente que o adolescente é sentenciado e, na Socioeducação, assume uma proporção de totalidade em que o adolescente é reduzido à condição de menor infrator. Dito de outro modo, no Sistema Socioeducativo, o adolescente é reconhecido única e exclusivamente pelo ato infracional; antes de tudo, ele é o ato infracional pelo qual foi apreendido. No contexto interno da instituição, o adolescente é ameaçado, posto como exemplo negativo ou positivo, premiado e escrutinado a depender de como se comporta. O comportamento dentro dos moldes determinados assume a centralidade, sem que se observe a integralidade da pessoa e a sua singularidade. O adolescente

é visto de modo fragmentado, e os atos isolados constituem um perfil de ser humano pré-estabelecido embasado no conceito de moralidade determinado pelo outro.

A maior ameaça quando se refere ao comportamento é associar o adolescente a um possível prolongamento de internação ou prejudicar suas saídas (testes, especiais e sistemáticas). Conforme o Manual Sociopedagógico das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, a saída é um benefício, portanto, é uma oportunidade concedida ao adolescente para que ele treine o processo de ressocialização. Ainda, segundo consta no documento do manual, entende-se que a saída, ao ser posta como benefício, deve ser obrigatoriamente conquistada pelos esforços da boa convivência do próprio adolescente. Todavia, só quem autoriza tal benefício é a Vara de Execução de Medidas Socioeducativas.

Com efeito, quando o adolescente se adequa às normas de disciplina, não contraria os agentes socioeducativos, na escola não causa nenhuma infração, nos atendimentos individuais demonstra arrependimento com o ato infracional cometido e se compromete em romper com a prática dos atos ilícitos, no módulo não lidera e nem causa tumulto, após as saídas retorna à Unidade sóbrio, sem ter feito uso de drogas, não cometeu ato infracional enquanto esteve fora, não tenta entrar com materiais proibidos (drogas, armas, objetos perfurantes, comidas e bebidas proibidas etc.), ele é posto como exemplo. Esse perfil de adolescente é o que mais agrada aos interesses do Sistema, pois não causa problemas, não tumultua a rotina e ainda reúne condições para que se indique a liberação da medida socioeducativa de internação com brevidade.

No entanto, os profissionais percebem quando há um amadurecimento autêntico do adolescente. Quer dizer, quando a posição dele de não se envolver em ocorrência é de fato resultado de esforço e de reflexão, com o controle das emoções, e, dessa feita, o adolescente não estará tão exposto a agir guiado unicamente pelos sentimentos. Por outro lado, há também a situação em que ele amadureceu e, pelo fato de tecer alguma crítica ao sistema, é considerado indisciplinado e ainda receberá punição. Nos casos em que se entende que houve ato indisciplinado, o adolescente pode ser punido de diversas maneiras,

desde ser transferido por alguns dias para o módulo disciplinar, no qual se pretende que fique mais recluso e reflita sobre a indisciplina, com proibição de assistir televisão; suspensão da visita; suspensão de saídas autorizadas; suspensão das atividades da escola e dos cursos. Sobre isso, há depoimentos dos adolescentes em que relatam agressões físicas, impedimento do banho de sol, recolhimento do cobertor, situação de serem algemados ao sol ou com os braços para cima na porta do quarto. O Sistema está posto, resta aos adolescentes suportar e ceder silenciosamente à imobilização.

Considerando a reflexão feita no decorrer do texto de que a Unidade de Internação se configura como uma instituição punitiva penal, cabe ao adolescente identificar a melhor estratégia para romper com o feixe e não ser uma peça a mais no mecanismo punitivo que mantém vivo o Sistema. Em nossa visão, toda vez que ele age no âmbito do cumprimento da internação tomado pelas emoções, está colaborando inconscientemente para que se justifique intensamente a vertente punitiva, pois o Sistema está programado para reagir diante dessa postura, que tem sido predominante entre os adolescentes. A estrutura de funcionamento fortalece a desestabilidade dos adolescentes que, por vezes, por meio de seu regramento, firma entendimento que eles necessitam de contenção para que não se instale o caos, e com isso a ordem seja afetada.

As práticas profissionais predominantes contribuem para gerar um sistema que desestabilize emocionalmente o adolescente, visto que ele é o centro de tudo. Para que haja êxito, é necessário que todos cumpram a parte que lhes compete dentro do que está programado, ou seja, os profissionais são tanto melhores quanto desempenhem a função com violência, e os adolescentes reajam com agressividade ao modo como são tratados. Nessa conjuntura, o cenário está propício para o funcionamento vigente no interior da Unidade.

A coerção é a impossibilidade do diálogo, o silêncio do outro e a manutenção da força bruta como mecanismo de governar. No cotidiano da Unidade, esses elementos agem articulados e padronizados para que o programa funcione. A conclusão mais comum que se escuta na Unidade é sobre a relação direta do ato infracional com a punição como meio para reparar o dano. O debate diário é sempre mantido em torno dos atos infracionais dos

adolescentes, em especial daqueles mais desumanos e cruéis, e de seu comportamento disciplinado ou indisciplinado na internação. Por fim, pouco ou nada se reflete sobre impacto do funcionamento da implementação da medida punitiva. Há implicitamente a certeza que quase todos reincidirão nos atos e retornarão para a Socioeducação ou chegarão no sistema penitenciário de adulto. Chega a ser quase auspiciosa a ideia do retorno à Unidade.

Dessa reflexão, verificamos posições autênticas de profissionais que defendem o Sistema tal como está por convicção; colaboram com a linhagem de funcionamento em total acordo com as estratégias pelas quais elas próprias são responsáveis por fazer funcionar. Servem voluntariamente, cumprindo com as atribuições da função do cargo e não refletem sobre as implicações individuais e da totalidade do Sistema que, em nossa opinião, funciona para anular qualquer possibilidade de existir do adolescente. No interior da Unidade, facilmente atribuem-se estigmas que se somam a outros já vividos no contexto social fora da instituição. Ao falar sobre motivações que os levaram ao cometimento do ato infracional, os adolescentes associam-nas a circunstâncias que passam pela necessidade individual de estarem em evidência, seja pelas relações de convivência sociais, em que se apresentem com dinheiro para consumir drogas, bebidas alcólicas, roupas, sapatos etc., seja como forma de protesto no interior da família, na tentativa de atrair atenção dela.

A estrutura de funcionamento do Sistema leva a crer que os adolescentes que não se adequam são de fato os problemáticos que, por vezes, já tomaram consciência que essa condição atrasa a saída deles. Então, mesmo contrariando o ordenamento disciplinar com os atos impulsivos, o adolescente tende a buscar ajustar-se, pois entende que é a melhor opção. Vejamos a fala do egresso: *“Tem um tempo em que estamos com a mente mais tranquila e outro com a mente mais perturbada, deve ser a ansiedade ou algo do tipo assim, em que ficamos mais ansiosos e tudo que o povo fala não aceitamos, aí já vem aquilo de ocorrência. O diretor da Unidade falou que eu não era uma pessoa ruim, só que eu tinha que adaptar o meu comportamento”*.

Uma solução apontada para tentar conter a indisciplina é a medicação. É pela via medicamentosa que os adolescentes começam a ser medicados

aleatoriamente com remédios psicotrópicos e psicoativos. Na análise do assistente social 2, a medicação é avaliada na Unidade como um problema, haja vista que, em sua visão, os adolescentes fazem uso do medicamento de forma indefinida. Disse ainda que vinha citando a gravidade em relatórios e ninguém fazia nada. Para ele, é uma destruição e desumanidade com o adolescente, em nome de um projeto de ressocialização, quando na verdade o está matando. O assistente social 2 exemplificou a situação em que, se o adolescente passasse dois anos na internação, por todo esse período, ele tomaria o mesmo remédio sem reavaliação médica, fato que o assistente social considerou muito sério. Quando o adolescente tem mãe, é comum que o pessoal da enfermagem da Unidade solicite da mãe o remédio. Quando não, a Unidade providencia, seja com recurso próprio ou doação.

Vejamos alguns depoimentos relacionados com o uso dos medicamentos psiquiátricos e sobre o comportamento do adolescente.

Interna 5

“Eu prefiro evitar tomar remédios, posso demorar muito para dormir, mas eu não peço esses remédios porque já passei por crise de abstinência com eles e ainda mais eu que era acostumada a usar droga lá fora e isso atrasa meu relatório. O juiz vai olhar para o meu relatório e falar: essa menina está é com vontade de usar droga, não vou dar saída para ela, pois se eu der, ela não vai voltar. Então, prefiro não pedir remédio e aceitar tudo de boa”.

Interna 6

“Tomo remédio para ficar mais calma e não arrumar confusão. Quando eu estou ansiosa, fico com gastrite e não durmo. Fico ansiosa perto da visita, pois quero saber se minha mãe vem. Domingo também demora muito a passar aqui dentro e aumenta a ansiedade”.

Interna 7

“Agora eu estou tomando remédio para dormir, pois eu estava me cortando muito. Eu me cortava porque ela me falava um monte de coisa. Eu briguei com ela, tentou me matar e aí peguei ela primeiro e esfaqueei, ela morreu. Não resistiu. Eu fiz isso sozinha e ela tipo vem de noite conversar comigo e me fala um monte de coisa”.

Psicólogo 1

“Os adolescentes que têm mais tempo de medida, se interessam mais pela leitura do que os recém-chegados. [...] alguns deles fizeram atos bárbaros e têm medo do demônio, nutrem superstição. Eles não temem serem mortos na rua, se expõem e, ali no quarto, o medo de ver demônios e espíritos. Se um adolescente estiver tendo uma crise epilética, aí o outro já acha que é uma incorporação”.

Em todas as conversas que tivemos com os adolescentes, eles relatavam queixas relacionadas a dificuldade para dormir. Mesmo com o uso de medicação, ainda assim a questão era colocada como um fator frequente e que afetava a rotina deles. Era muito recorrente terem pesadelo, acordar com gritos no meio da noite, sentirem-se ameaçados e visitados pelo que eles chamam de demônios ou pelas pessoas que eles mataram. Nessas circunstâncias, há casos em que o fator que impede um adolescente de dormir bem seja algo que se torne conhecido por outros e também os atinjam, ou o adolescente tenta guardar para si ou partilha com um reduzido número de pessoas, para não correr o risco de que o motivo que lhe causa problemas não se volte contra si por chamar atenção negativamente. Ilustra essa situação o caso citado pela interna 7, que, depois de um período sem dormir, com dificuldade para comer, houve o surgimento repentino de manchas roxas e avermelhadas na pele e desmaios. Em um dado momento, ela falou que estava assombrada, pois a menina que ela havia matado aparecia-lhe frequentemente. Todavia, esse fato era desconhecido, pois o ato infracional que constava no processo era somente de roubo, ato pelo qual a adolescente foi pega.

Ainda, das falas dos entrevistados e do período em que estivemos *in loco*, verificamos que o inconformismo do adolescente pode se constituir um fator muito negativo nas avaliações sobre ele. Ao sentir-se inconformado, as reações são sempre contrárias ao que se pretende como proposta de ressocialização, a saber, a boa conduta do interno diante da proposta apresentada. O adolescente precisa demonstrar e reconhecer adesão total ao plano de atendimento da Unidade, uma vez que certamente esse é considerado o melhor para ele e para todos, o que poderia também ser chamado de conformismo. Por que há de se querer um menor infrator que cometeu atos criminosos ter direitos a sonhar e quem sabe a querer mudar e a projetar um futuro além da condenação de bandido anunciada por muitos? Seria uma afronta e causaria tumulto. O jogo novamente poderia se voltar contra ele, pois seria acusado de tumultuar a norma padronizada vigente. A antecipação da sentença do adolescente que cumpre medida de internação é algo perverso, pois parte de uma posição egoísta, às vezes criminosa e desumana, quando se elimina do outro a capacidade e a possibilidade de se constituir ser humano.

O comportamento do adolescente que cometeu ato infracional é sempre um fator evidente em sua trajetória de vida. É pelo ato infracional que ele passa a existir e a ser reconhecido, uma vez que o mundo da ilicitude possui lugar de destaque para o adolescente autor de ato infracional. É pela via do comportamento divergente que o adolescente acredita ser alguém e, pelo mesmo comportamento, lhe é retirada a existência que idealizou.

5.6 Aspectos do contexto familiar e social dos adolescentes

Como referido no título desta seção, buscaremos examinar aspectos do contexto familiar e social dos adolescentes que constituem o *corpus* de análise da investigação realizada. Tentamos verificar as circunstâncias que os rodeiam, bem como estabelecer um paralelo com o contexto do ato ilícito, uma vez que ambos se misturam.

A família é o segundo alvo que está sempre à baila nas conversas e nas análises dos profissionais que atuam na socioeducação. Por um lado, recai sobre

ela a culpa pelos atos infracionais dos adolescentes, criminalizando-se os membros da família; por outro, há constatação de que a família também vive em situação de abandono, condicionadas à precariedade de moradia, de alimentação e de necessidade básica para a sobrevivência. Fato é que, independentemente das avaliações referidas à família, o Sistema Socioeducativo assume uma postura de superioridade diante das fragilidades e das precariedades, raramente estabelecendo uma relação de convivência na qual seja possível estruturar conjuntamente uma proposta de educação para o adolescente ou, quem sabe, propor resolução efetiva para as precariedades detectadas na família.

O agente socioeducativo 5 analisa que o contexto familiar dos adolescentes que estão no Sistema é de muita vulnerabilidade. Os adultos perdem o comando sobre os adolescentes desde quando estes ainda eram crianças, e o Estado não toma providências para atuar sobre a carência das famílias. Ainda, na visão dele, os programas assistencialistas não fornecem nem o básico para que se possa exigir algum suporte da família, na tentativa de colaborar com o rompimento do ato infracional do adolescente.

O pedagogo relatou-nos que viu, em algumas visitas domiciliares, de modo generalizado, pobreza, fome e calamidade. Mães e avós que são responsáveis por prover o alimento, e logo após conseguirem uma refeição já iniciam a tentativa de conseguir a próxima porque em casa não há nada. Famílias com mais de dez pessoas se amontoando, em um único cômodo, em dois colchões de solteiro, e fora da escola por falta de vagas. O assistente social 1 reiterou a mesma situação do pedagogo, acrescentando que na maioria das casas que visitou é comum que nenhum adulto esteja trabalhando. Ele relatou que encontrou familiares acolhedores, percebeu esse acolhimento até antes da visita, já no contato telefônico. Por fim, ressaltou ser chocante a falta de asseio na casa de alguns deles. Na análise deles, esse contexto familiar também se reflete no ato infracional do adolescente, nos atendimentos individuais no período da internação e no conjunto da rotina da Unidade, uma vez que o comportamento do adolescente no período da internação também manifesta aspectos vividos no ambiente familiar.

Na entrevista com o assistente social 2, disse-nos que muitas vezes os profissionais da internação querem exigir que as mães tratem os filhos como bandidos, criminalizando-os e não demonstrando carinho. É exigido da mãe o modo “correto” de se relacionar com o filho, isto é, que diante dela, não há filho, e sim bandido. Verificamos que a postura dos profissionais com os adolescentes acaba estendendo-se também ao modo como tratarão os familiares, como por exemplo, na visita do familiar ao adolescente, na revista íntima e dos objetos levados, na entrega e na recepção dele nas saídas, na reunião na escola ou em alguma festividade da Unidade, a saber, formatura de algum curso, festa junina e festival de música.

Percebemos que tratavam os familiares com a mesma vertente punitiva que se entende que o adolescente deve ser tratado, uma vez que eles também recebem um tratamento com indiferença, com ódio, com coerção, com desrespeito e um tratamento que lhes mostre o que é certo e o que é errado. Reconhecemos que não é fácil conviver com ternura e com amor com os adolescentes que cometeram atos bárbaros e que, às vezes, os familiares foram indiferentes a isso. Entretanto, não consideramos naturalizar a barbárie como modo de tratamento e ainda postulá-lo como algo que o outro mereça.

Acrescentou o assistente social 2 que o Estado e os servidores consideram poder fazer tudo que quiserem com o adolescente e os familiares. *“Muitas dessas pessoas sequer sabem os direitos que têm, e é nossa obrigação enquanto assistente social revestida das funções do Estado como servidora pública, trabalhar na garantia de direitos”*. Disse-nos que seu ofício deve buscar garantir os direitos humanos, em uma tentativa de diminuir as violações, sendo possível manter uma relação com a família, a fim de tentar fazer com que ela possa desenvolver a consciência de que é sujeito de direitos, e não de favores. Relatou um exemplo comum entre os adolescentes que chegam à internação: ainda bem criança, ele vai ao mercado comprar um refrigerante para o traficante e ganha um pouco da bebida como recompensa; depois, um cigarro; em seguida oferece-se a maconha até que ele esteja dependente. Então, como ele não tem dinheiro para consumir, o traficante fornece droga para ele vender, ao mesmo tempo que o insere no consumo de outras drogas. Realidade essa que também ouvimos contada pelo Egresso:

“Comecei levando droga. Quando eu era pequeno, eu gostava de jogar futebol e aí eu comecei a fumar maconha com 10 anos. Quem me criava era minha avó e quando eu completei 10 anos ela morreu. Ela não deixava eu sair de casa, era de casa para a escola, e da escola para casa e quando eu saía era com ela para ir num mercado, e tipo ela me dava as coisas tudo que eu queria. Minha mãe não ligava para mim, aí comecei a fumar maconha, os traficantes pediam para eu levar uma coisa ali e me davam um tanto, depois comecei a vender, eles me davam um prazo e se eu conseguisse vender tudo eles iam jogando mais na minha mão e diziam que eu ia me levantar. E comecei a roubar com arma, sem arma, com faca, eu gostava de pedestre ou roubar loja grande. Eu queria ter as coisas”.

Não é nosso objetivo apontar justificativas aos atos infracionais ou vinculá-los diretamente ao contexto familiar. Contudo, cabe-nos apresentar elementos que compõem a realidade social, familiar e a internação, pois consideramos que elas incidem no modo como o adolescente se forma e age nessa mesma realidade. Pretendemos, ao contextualizar alguns aspectos do círculo social e familiar, uma tentativa de verificar indícios que nos permitam refletir sobre as possibilidades de vivências que o adolescente teve para se desenvolver. Também buscamos estabelecer relação entre os indícios do modo como se dão os vínculos familiares no período da internação e no encerramento do cumprimento da medida, uma vez que os vínculos colaboram sobremaneira para que seja recomendado o pedido de encerramento da medida. Percebemos que, quando o adolescente possui um vínculo familiar que demonstre apoio e recepção, aumentam as chances do período da internação ser menor, ao passo que o adolescente que não tem vínculo, seja porque já vivia na rua ou em abrigo, ou mesmo com a mãe, é provável que cumpra o tempo máximo, ou seja, três anos. Presenciamos situações de adolescentes que em dois anos não receberam uma visita, apenas falavam ao telefone com a mãe e com a irmã. Também acompanhamos casos de adolescente que já estava no limite do prazo da medida e não saía porque o técnico que a acompanhava ainda estava na tentativa de organizar as condições mínimas para a sua saída, a saber, conseguir que a mãe mudasse de endereço, pois se a filha voltasse a morar no mesmo endereço de quando foi apreendida seria arriscado, já que estava jurada

de morte. Ela recebia, na internação, ameaça de que quando colocasse os pés na rua seria morta. Nesse caso, o técnico já havia inserido o adolescente no Programa de Proteção à Criança e Adolescentes Ameaçados de Morte.

Ainda, almejamos perceber quais as circunstâncias na esfera pública e na privada que o adolescente vivia quando iniciou ao que o levaria futuramente a integrar o Sistema Socioeducativo. Assim, apresentamos relatos que ilustram um pouco do contexto familiar e do envolvimento do adolescente com o cometimento dos atos considerados infracionais:

Interna 4

“A minha mãe assassinou o meu pai, eu tinha 2 anos. Morei na rua no início da adolescência e não tinha nada para comer e lembrava do tanto de dinheiro que eu via meu padrasto e minha mãe ter, os dois eram traficantes, a família toda do crime e eu quando ia deitar para dormir lembrava do dinheiro e pensava: eu vou virar é do corre mesmo. E aí comecei a vender droga e entrando grana, muito dinheiro, comecei a crescer o olho, começou a crescer em mim uma ganância muito grande. Qualquer coisa para mim era motivo de girar dinheiro, tive de girar cinquenta mil em dinheiro vivo só da droga. [...] o meu maior medo é um dia eu perder a minha mãe e eu não estar preparada, apesar de eu já ter perdido a minha mãe por uma parte, pois ela está presa”.

Interna 5

“Quando eu tinha uns 5 anos eles se separaram. Ficava um ano com ele e um ano com ela. Era uma família meio que normal. Tinha as confusões, mas era normal. Perdi o pai, porque ele foi preso. Entrei na vida do crime porque via meu pai vendendo droga, já dormi na casa dele com vários quilos de drogas perto de mim. Eu era pequena e já tinha uma noção que aquilo era droga. Aí conheci meu primo, que era da vida louca e aí começou. Eu fumava maconha escondida da minha mãe e depois caí nas outras drogas”.

Interna 7

“Eu acho que eu entrei nessa vida por causa do meu pai, eu tive um irmão que morreu com 14 anos, envolvido, e o mais velho era do crime, só que ele parou e tem uma família agora. Meu pai nunca me deu atenção, nunca ligou no meu aniversário e eu achava que se eu fosse envolvida, presa ou acontecesse alguma coisa comigo ele iria se importar, mas só deu para ver que ele não está nem aí. Eu sei que ele não gosta de mim, pois me abandonou com dois anos de idade”.

Ademais, percebemos situações diversas da relação do adolescente com o contexto familiar, em que predomina o vínculo com a mãe, seja por ser a única a visitá-lo ou pela sua constante demonstração de preocupação com ela; também há casos em que a mãe tem mais de um filho na Unidade; outras agradecem pelo filho ter ido parar na internação, pois o medo era de que este fosse morto no mundo da criminalidade. Também foram relatados casos em que os pais estavam presos no sistema penitenciário de adulto ou foram mortos por acertos de conta no tráfico de drogas. Nessa conjuntura, o adolescente não tinha contato com nenhum outro familiar, tendo vivido em abrigo e na rua, não recebendo nenhuma visita na Unidade e, no momento do término do cumprimento da medida de internação, não tinha lugar para onde ir. As situações de desestrutura e desamparo amontoava-se e expunham o adolescente a um crescente abandono.

A conjuntura familiar é complexa, marcada, na maioria das vezes, pela perda da autoridade. Os adultos, quando crianças, também não reconheceram a autoridade de outros adultos e, dessa feita, gera-se uma decadência contínua na educação das crianças e dos adolescentes. Além disso, em uma idade ainda precoce, o adolescente já tem experiências com drogas, com armas, com bebidas alcólicas e com atos considerados infracionais. Os adolescentes citaram com frequência em nossas conversas e entrevistas que a relação com os membros adultos da família era marcada pela ausência de orientação. Em nossa opinião, coube a eles decidir que o ato infracional era a melhor escolha para se inserirem socialmente nos contextos em que habitavam.

5.7 A escola no contexto de privação de liberdade

A respeito dessa temática, pretendemos examinar a escolarização na medida de internação e propor reflexões sobre como ela incide positiva ou negativamente nos objetivos da socioeducação. Em nossa análise, consideramos que a escola no interior na Unidade é mais uma ferramenta de controle da proposta punitiva implementada pelo Sistema. Todavia, ela é utilizada como a principal propaganda para justificar a humanização do Sistema. É com a divulgação da escolarização regular que a medida de internação aparenta romper com o tratamento desumanizado. Afinal, é com a organização da atividade escolar que se torna possível retirar o adolescente do quarto e oferecê-lo o privilégio do estudo. Assim, a escola, juntamente com o comportamento, é colocada em lugar de protagonismo. O adolescente passa a ser avaliado pelo comportamento desempenhado na escola. São sempre bem vistos os que são disciplinados, ou seja, não têm nenhuma ocorrência.

No âmbito do cometimento de atos infracionais, a escola é posta em pauta como uma instituição que credencia ou descredencia o adolescente, pois, ao ser apreendido, como também no período em que esteja cumprindo a medida de internação, pesa na decisão judicial o percurso escolar. Se o adolescente, quando foi apreendido estava frequentando a escola, esse fator influenciará a seu favor, por conseguinte, pode ser sentenciado com outras medidas que não seja a internação. Estando na internação, o comportamento dele na escola é informado no relatório e encaminhado para a juíza.

Quanto ao funcionamento da escola, está supostamente programado para seguir a mesma organização e estrutura da escolarização fora da Unidade, sob a tutoria da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em conversas informais com os professores, foram relatadas questões que, de igual modo, são queixas comuns à escola além-Unidade, a saber, o desinteresse dos alunos pela rotina escolar, escassez de material pedagógico, estrutura física precária, necessidade de formação específica para lidar com o público com o qual atuam, defasagem da aprendizagem, excesso de burocracia etc. Ao mesmo tempo, juntamente a essas questões, são apontadas críticas concernentes às peculiaridades da escolarização na internação, quais sejam: decisão dos

agentes socioeducativos de não deslocar o adolescente do módulo para a escola, pois além da escolta, terá de acompanhar a rotina das atividades escolares; a falta de regularidade das aulas e a interferência das decisões da Unidade na escola. Ouvimos relato de que comumente os agentes socioeducativos interferem na rotina da escola, inclusive ela é notificada oficialmente pelo setor da segurança ou da direção da Unidade e, por vezes, os professores não se manifestam, apenas acatam, embora discordem. As notificações versam sobre críticas ao modo de atuação do professor, precisamente quanto aos aspectos vinculados com o que os agentes socioeducativos entendem por convivência com indisciplina.

Ainda, nas conversas informais, os professores disseram-nos que consideram que os adolescentes demonstram um interesse falso pelo estudo, pois são conscientes de que os esforços pela adequação às normas da escola podem ser muito úteis para os relatórios. Relataram que os adolescentes não possuem expectativas de ingressar na universidade ou de participarem de concurso público, portanto, não há sentido para se interessarem pela escola, só vão a ela porque são obrigados, e é uma oportunidade de sair do quarto.

Ouvindo a equipe técnica sobre como avaliam a escola na internação, analisam-na como uma atividade ocupacional, no entanto, importante, pois é uma possibilidade de divergência com a prática de encarceramento vigente na socioeducação. Uma fala recorrente que verificamos foi sobre a falta de diálogo entre as pessoas que trabalham na escola com os técnicos da Unidade. Os técnicos que acompanham o adolescente disseram-nos que almejavam realizar um projeto de educação integrado entre as atividades da escola e o trabalho deles, uma vez que todos estão em contato com o adolescente. Um outro aspecto colocado pelos técnicos e pelos professores é sobre as ocorrências disciplinares dos adolescentes no momento em que estão na escola, pois não há consenso se elas devam ser tratadas no âmbito escolar ou pela Unidade. Fato é que as providências são tomadas pela Unidade. Contudo, em nossa opinião, tal como está organizado o Sistema, não há condições de pensar em atividade conjunta, pois a escola não impõe autonomia e serve voluntariamente às regras vigentes da área da segurança.

Na análise do assistente social 2, o adolescente que se encontra em cumprimento da medida de internação está vinculado à condição de preso, e isso é posto para a família quando esta não deve ir ver o filho, mas o infrator; outrossim, o médico não deve atender um paciente, mas o preso; e de igual modo, a escola não se destina a um estudante ou um adolescente, mas a um infrator.

Assim, na análise do assistente social 2: *“a escola trabalha na ótica da repressão, da abjeção, são objetos, podem ser expurgados e eliminados. Fica quietinho aí para ver se eu gosto de você e cumpre seu tempo aqui porque outros virão e eu quero ganhar meu salário. É normal essa falta de humanidade de trabalhar com o que não se ama. Se você não ama, passe a amar, se não consegue amar, respeite. Não dá para trabalhar com uma coisa que você não respeita. As pessoas não querem trabalhar com afetividade, querem ficar inventando nomes bonitos para transtornos”.*

Na Unidade, acredita-se que a escola seja o espaço por excelência da educação e, nessa lógica, é exigido que o adolescente reconheça isso. A relação do adolescente autor de ato infracional com a escola é marcada por muitas evasões, sendo comum que ele passe temporadas de meses e de anos sem frequentar a escola. Ao se referirem a essa instituição, os adolescentes consideram que é muito chata e desinteressante, apontando que o melhor da escola era o encontro com amigos.

5.8 Críticas à atuação da unidade

Em todas as entrevistas, solicitamos que as pessoas definissem e descrevessem o que é a Unidade de Internação. Dessa definição acreditamos que surgiria uma avaliação sobre a medida socioeducativa de internação. Em nossa opinião, estaria nessa definição um conjunto de elementos que comporia um significado da Unidade. Isso nos permite uma reflexão sobre a internação pelo viés da equipe técnica — pedagogo, psicólogo, assistente social e agente socioeducativo —, do adolescente interno e do egresso, numa tentativa de

auxiliar-nos numa compreensão do Sistema, de como ele atua e suas implicações sociais e individuais.

A rotina de implementação da medida de internação se dá de modo padronizado, na qual os profissionais cumprem a rotina de atividades, e as relações de convivência determinam parte central dessa rotina, uma vez que, a depender de como se dão as relações, é possível ou não que a atividade aconteça. É importante mencionar novamente que essa circunstância se dá devido à hierarquia nas categorias dos profissionais. A repetição da rotina de atividade passa pela não realização de atividades que estavam planejadas, desde uma oficina que já havia sido organizada com reserva de espaço físico e com materiais e definição dos adolescentes, mas que inesperadamente não acontecerá; decisão de que determinado grupo de adolescente não irá à aula e suspensão do atendimento individual etc. A rotina é estabelecida por esses imprevistos que acontecem o tempo todo e, a nosso ver, já não se encaixam mais como algo imprevisível, uma vez que acontecem com muita frequência. Quando se está de fora e se acompanha a rotina da Unidade, é tendencioso, a princípio, que consideremos que a suspensão ou alteração das atividades que estavam programadas seja algo incomum, até que vamos nos dando conta de que é justamente o contrário. O cotidiano é marcado por isso, e os profissionais e os adolescentes já se adaptaram a essa dinâmica.

Do período que passamos na Unidade, podemos afirmar que foi possível perceber muitos aspectos que compõem a medida de internação. Os adolescentes tentam se adaptar ao modelo de disciplina imposto pela Unidade, numa tentativa de que sua saída seja recomendada com a maior brevidade possível. Essa tentativa em atingir o esperado faz com que o adolescente tenha duas posturas. Em uma, ele adota um discurso inautêntico, no qual reconhece uma importância da internação no que concerne à mudança de seu comportamento, demonstrando arrependimento e ruptura com a autoria do ato infracional. Na outra postura, predominam situações em que de modo autêntico o adolescente avalia que o tratamento oferecido na internação tem uma parte muito boa, pois oferece oportunidades em cursos e em oficinas profissionalizantes a que jamais ele teve acesso. Especificamente nesse último caso, é inquietante perceber o conformismo e a satisfação do adolescente com

o tratamento recebido na Unidade. Perguntamo-nos em que mundo esse adolescente vivia. Quais as possibilidades que lhe eram oferecidas?

De igual modo, os profissionais também se posicionam de maneira inautêntica, quando demonstram acreditar na fala do adolescente que repete um discurso institucionalizado, enfatizando total concordância e adesão à proposta de ressocialização, quando o profissional sabe que é uma fala treinada com intuito de que seja colocada nos relatórios que serão encaminhados à juíza. Há ainda os profissionais que efetivamente corroboram a ideia de que os cursos e as oficinas são os melhores e mais importantes mecanismos de educação que aqueles adolescentes podem ter, pois estão recebendo um tratamento privilegiado, com seis refeições por dia, cama e cobertor, banho de sol, escola e a possibilidade de serem educados com princípios morais que jamais terão na família.

Há ainda uma outra parcela de profissionais e dos adolescentes que perseguem a rotina. Camuflam ao máximo sua descrença no adolescente, pois estão convictos de que a condição de infrator já é sentença de derrota para a vida toda e que, assim sendo, o Sistema não faz nem mal nem bem, apenas cumpre uma rotina. O conformismo é angustiante, especialmente quando parte do próprio adolescente, ao se declarar incapaz de resistir a tudo que está em sua volta. Abre mão da possibilidade de existir, não importa ser alguém ou morrer. Ele se conforma à condição de ser reduzido ao ato infracional e nem ao menos se ofende pelo modo como é tratado e ainda não suplica absolutamente nada. Também percebemos adolescentes que não demonstram expectativa de mudar e com raríssimas exceções assumem essa posição, uma vez que seria uma sentença de morte para o modo como está organizado o funcionamento da internação. Todavia, há os adolescentes que apenas simulam e outros que de fato ficam ofendidos quando alguém duvida da capacidade deles de mudar, de romper com os atos infracionais ou sequer de ter direito a almejar alguma perspectiva de vida fora do mundo da criminalidade. Em uma parcela menor, estão os profissionais e os adolescentes que suplicam por mudança e que, mesmo reconhecendo que o Sistema é falido no projeto de educação que propaga, ainda assim, tentam fazer da relação com o outro alguma possibilidade de mudança e de encontro.

A rotina da Unidade é marcada por um cotidiano de sofrimentos, pois vemos a decadência humana por diversos caminhos: a banalização do mal nos atos cruéis e violentos de que os adolescentes são autores e vítimas; a completa degradação da capacidade de ser solidário; a naturalização de formas de torturas, que vão desde agressão física à violência psicológica com o adolescente; colaboração massiva com a manutenção da burocratização; a negação do ato de pensar por parte de alguns profissionais quando eles próprios reconhecem um adoecimento decorrente da dinâmica de funcionamento do Sistema. Também consideramos sofrimento o constante exercício dos profissionais que divergem das questões citadas acima e atuam com resistência ao que está posto. É desgastante verificar o sacrifício dos profissionais e dos adolescentes que não convergem com a lógica de funcionamento da implementação da medida de internação e verificar que coletivamente não ocorre mudança. Todavia, é também um alento encontrar os poucos que se insurgem e ainda acreditam que vale a pena lutar para que o outro tenha dignidade humana. É uma luta contra a indigência do ser humano.

O processo da investigação no período em que estivemos *in loco* perpassou por algumas etapas nas quais nos foi exigida uma reflexão sobre as percepções verificadas. Quando constatamos a não aceitação do adolescente à condição prisional, verificamos que isso independia se ele achava justo ou injusto. Fato é que nenhum deles queria estar preso. Partindo dessa premissa, acreditávamos que todos os adolescentes fariam críticas à Unidade, mas, no momento da entrevista, ao serem perguntados diretamente sobre como definiam a instituição, a maioria não fez crítica negativa, embora, o tenham feito explicitamente quando perguntamos sobre as relações de convivência na Unidade. Essa situação embaralhou nosso raciocínio. Foi necessário um recolhimento para pensarmos sobre possíveis razões pelas quais definiam a Unidade como um lugar bom e se isentaram das críticas ruins. Questionávamos: as respostas de fato não pareciam convincentes ou nos interessava ouvir as críticas previamente formuladas e que certamente direcionariam uma análise? Estaríamos apenas em busca de constatação e isso não é investigar. Após um período de discussão em torno dessa questão e de voltar às entrevistas percebemos que parte dos adolescentes consideram autenticamente que a

Unidade seja muito ruim, contudo, em hipótese alguma podem assumir isso, pois contraria a estratégia pessoal de não confessar críticas, uma vez que essa confissão pode causar-lhes implicações negativas nos relatórios; por outro lado, havia de fato os adolescentes que, mesmo não gostando de estarem presos, ainda assim consideraram que há aspectos positivos no tratamento que recebem. A condição de indignidade em que a maioria dos adolescentes vive é tamanha que faz com que eles se conformem com as condições precárias às quais são submetidos e que o Estado chama de proteção integral.

Trazemos as falas dos próprios adolescentes sobre como definiram a Unidade. É possível demonstrar, com elas, quando o discurso é institucionalizado, ou seja, a internação é a medida mais adequada para ressocializar. Não obstante, algumas falas demonstram de modo autêntico que, mesmo se tratando de um sistema prisional, é um lugar de oportunidades. E por fim, tem-se a constatação de um ambiente em que eles passam alguns dias e que em nada interferirá nos planos de vida. Vejamos:

Interno 1

“Para mim é mais um aprendizado, uma selva em que o camarada tem que lutar todos os dias para ver se se sustenta para ficar de boa, porque todo dia é difícil. Um dia por vez, aí vai se passando o mais difícil, pois aqui dentro dá muito problema”.

Interno 2

“A internação foi muito boa para eu parar e refletir sobre o ato que eu cometi e sobre a minha vida porque aqui dentro eu tive muitas oportunidades, que aonde eu moro é periferia e eu não tive essas oportunidades todas”.

Interno 3

“Eu acho bom e às vezes ruim. É ruim porque eu não queria estar aqui, porque aqui é muito ruim. Sei lá, ficar preso não é muito bom não”.

Interna 4

“Aqui são 6 refeições por dia, TV no quarto, banho de sol, atividade quase todos os dias, dependendo da boa conduta, recebe um benefício de saída. [...] eu acredito que nenhuma cadeia muda a gente. Nem o penitenciário e nem o socioeducativo, eu tenho seis internações e nenhuma delas me ressocializou. Quero sair e continuar na mesma. Eu gosto dessa vida do crime”.

Interna 5

“Esse lugar para mim tem um significado um pouco forte, me fez enxergar a vida de um jeito melhor. [...] fez eu me aproximar da minha família. [...] aqui na internação não é para fazer amigos, é apenas para cumprir a nossa sentença. Aqui dá oportunidade mais do que quando estava lá fora, dá curso”.

Interna 6

“Aqui é um acolhimento para os adolescentes que não têm chances de subir na vida, e aqui eles dão uma chance para nós. É uma cadeia, mas se eles vêm que a pessoa não quer mudar e que está do mesmo jeito, aí eles não estão nem aí e tratam mal mesmo”.

Interna 7

“Aqui é um lugar pesado, mas se eu não tivesse vindo parar aqui eu não tinha parado, eu estava pior. Se eu estivesse em casa eu estaria morta uma hora dessas”.

Egresso

“A fase que eu passei ali dentro foi muito complicada, era o fim da linha”.

Nas falas corriqueiras os adolescentes referem-se à internação como uma prisão e consideram a Unidade uma instituição prisional. Propositamente, ao final da entrevista, questionei-os se consideram a Unidade uma prisão e unanimemente responderam que sim.

O objetivo central da Socioeducação é que após o período de cumprimento da medida socioeducativa, o adolescente seja ressocializado, isto é, inserido novamente na sociedade e que não reincida nos atos infracionais. Conforme assumido na presente investigação, não reconhecemos a perspectiva da ressocialização nos moldes em que se aplica a implementação da medida de internação. Mas com isso não queremos afirmar que consideramos que todos os adolescentes reincidirão no ato infracional. Como já referimos anteriormente, formalmente, a socioeducação centra o projeto de educação social na ideia de que a ressocialização seja exitosa, quanto mais eficaz no rompimento com o ato infracional. Pelas falas da equipe técnica, bem como pelos indícios percebidos no cotidiano da Unidade, é possível considerar que há um numeroso índice de reincidência e, assim sendo, é o mesmo que reconhecer que o projeto implementado para o adolescente em conflito com a lei é falido. Não há que se rodear com justificativas que ora culpem a rebeldia do adolescente pela reincidência, ora recaiam sobre a família, acusando-a de desestruturada e de cúmplice, ou ainda que apontem a ineficiência de profissionais, sem examinar a política pública e a sua implementação. Na análise do assistente social 2, é preciso parar com o círculo de mentiras que permeia a atuação dos técnicos na internação. Para ele, os profissionais prestam um desserviço, um favor mau feito, ao corroborarem a entrega aleatória de certificados de participação em cursos e oficinas, bem como a aprovação escolar que só gera números para o Estado que não se importa com o adolescente.

Outrossim, solicitamos da equipe técnica uma definição da Unidade e as falas corroboram a hipótese norteadora desta investigação, segundo a qual

consideramos que a internação não se constitui uma medida educativa, e sim, prisional. Ao mesmo tempo, tecem críticas ao Sistema Socioeducativo.

Pedagogo

“Um depósito. O Estado tira da rua e coloca aqui”.

Psicólogo 1

“A Unidade representa uma lógica prisional. [...] existe para que as pessoas que estejam causando problemas à sociedade sejam retiradas do convívio social para dar uma satisfação para as pessoas. E aqui dentro tem pessoas que se afiliam a esse tipo de discurso e outras que não. Sempre vai ter esse embate, é como na sociedade lá fora”.

Psicólogo 2

“Foca-se muito no caráter punitivo da medida e a parte da ressocialização é vista como um luxo: se der, quando der”.

Assistente Social 1

“[...] a privação de liberdade atrapalha fazermos um trabalho mais amplo, pois se a Unidade não contemplar atividades voltadas para o lazer, cultura, ao adolescente vai estar negligenciado o direito de acesso; ainda que as leis assegurem que tem que ter, na prática não tem”.

Assistente Social 2

“É um sistema violador de direitos. É um sistema opressor, que não busca autonomia individual, não faz essa pessoa apreender a vida em sociedade considerando sua individualidade. Raspa a cabeça dos meninos, coloca neles a mesma roupa [...]. Temos que fazer a seleção. É uma coisa horrível traçar o perfil desses meninos, porque humanamente falando causa uma angústia muito grande, que no universo de direitos violados ainda tem que tirar uma amostra dos que são mais violados e aí são esses em que você não tem como trabalhar sozinha”.

Agente Socioeducativo 1

“É um sistema prisional melhorado. Hoje estamos realmente só guardando o adolescente para que eles não cometam outros atos. O que é oferecido para eles é quase nada. Os que cometeram vários atos são vistos como quem não têm mais jeito”.

Agente Socioeducativo 2

“Aqui é um depósito de adolescente problemático, infrator e o Estado não sabe o que fazer com esse adolescente, gasta uma grana preta para mantê-lo trancado”.

Agente Socioeducativo 3

“É muito mais prisional do que educativo. É um sistema que adocece. Já houve período em que eu andando na rua e só de olhar um pedaço de vidro no chão, pedaço de ferro, eu já associava a um estoque [arma]. Eu ia na seção de facas de um supermercado e eu não pensava naquilo como uma faca, mas como uma arma. E a revolta de saber que nisso aqui é empregado tanto dinheiro, e não tem resultado positivo. Infelizmente não tem e não é por falta de esforços nossos”.

Agente Socioeducativo 4

“Eu acho que só prender, do jeito que é feito, não surte efeito positivo. O Sistema não dá certo e os adolescentes voltam para o mundo infracional, e não é culpa nossa. Há quem consiga se desvincular quando não está aqui. Eu não consigo. Adoecemos por tudo”.

Agente Socioeducativo 5

“Hoje o sistema de internação não ressocializa. O adolescente entra numa Unidade de Internação e não tem trabalho pedagógico direcionado para mudar os comportamentos. Só está lá para conter. Até falamos de que só não pode deixar morrer. Tem que ser um morto ambulante, mas também não pode ter vida. Não é prisional porque tem toda uma legislação, conversamos mais com os adolescentes. Lá na prisão só são três refeições, aqui são seis, tem mais visitas, tem os telefonemas, todo um acompanhamento. Tem uma diferença, sim, embora haja semelhança também”.

Como consentir o funcionamento de um sistema que anula a existência do ser humano e ainda se propaga como educacional, especialmente em se tratando de adolescente? Com as entrevistas, verificamos que, para o adolescente, o mais grave da medida de internação é o fato de ter a liberdade cerceada, entendendo por liberdade o livre direito de ir e vir.

Ademais, perguntamo-nos: e quando lhe for concedida a liberdade? Se o adolescente romper com a autoria de ato infracional, rompe-se com o quê? Quais as possibilidades que substituirão ou ocuparão o enraizamento cultural que antes era pelo ato infracional? Assim, buscamos perceber se há algum acompanhamento para o egresso. Verificamos que, pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), no Art. 25, é prevista uma avaliação dos resultados da internação, em que seja verificada a situação do egresso quanto às perspectivas educacionais, sociais, profissionais, familiares e reincidência com autoria de ato infracional. Diante dos direcionamentos previstos na legislação que regulamenta o Sistema Socioeducativo, não identificamos

concretamente uma orientação para o acompanhamento do egresso. Por outro lado, os técnicos sentem-se na incumbência disso e se esforçam para prestar algum atendimento, na tentativa de inserção do adolescente em algum programa de estágio, curso ou emprego. É consenso entre os profissionais que atuam na Socioeducação que não há nenhum programa de acompanhamento com o egresso, nem na realidade do Distrito Federal nem do restante do Brasil.

Há saída para o desamparo? O desamparo é uma constatação cruel na vida dos adolescentes que cumprem medida de internação e essa realidade se impõe incisivamente com pouca ou quase nenhuma nova oportunidade que possibilite o rompimento com o ato infrator. Responsabilizar e criminalizar o autor do ato é simples, uma vez que, identificado, deverá ser punido. A proposta do Estado com a política da Socioeducação reduz o adolescente à condição de infrator, o trata como uma categoria diferenciada, com estatuto menor em comparação aos demais seres humanos e o encarcera em um projeto de ressocialização no qual, pela nossa investigação, ficam evidentes a impotência e o fracasso.

Do período em que estivemos na Unidade, observamos que o silêncio quase suspenso que nos saltou na primeira visita em que entramos na Unidade foi acrescido de sons emitidos pelos portões, ao abrir e ao fechar dos cadeados, das portas dos módulos, dos molhos de chaves nas mãos dos agentes, da sirene da escola, pelas vozes de alguns adolescentes que choravam, gritavam, pedindo ou reclamando algo, cantavam ou tentavam se comunicar entre os módulos e pelos constantes sons das comunicações via rádio entre os agentes. Não houve uma substituição do silêncio pelo barulho, pois ambos estavam ali por todo o período em que estivemos *in loco*. Acrescido a isso, a Unidade passou a ter cheiro forte, algo aproximado a pus, sobretudo a parte de dentro dos módulos. Os atos violentos cometidos pelos adolescentes e pelo Sistema tornam o ambiente mórbido, desagradável e indigesto. Para mim, as sensações causadas lá dentro são diversas e quase indescritíveis, são chocantes e fortes.

Para finalizarmos a presente seção, traremos a entrevista da interna 8, pois consideramos que ela reúne um conjunto de elementos que compõe críticas à Unidade. Ao mesmo tempo em que reflete sobre a rotina da medida de

internação, perpassando pelo conjunto de questões que foram abordadas por nós.

Interna 8

Quando eu cheguei aqui eu não tinha a visão que eu tenho hoje daqui do sistema socioeducativo. Quando eu estava no provisório, imaginava que só ia ficar os 45 dias e voltar à minha vida. Eu tinha 16 anos, era uma menina muito imatura e ficava desesperada, pensando que eu ia parar minha vida porque aqui, querendo ou não, paramos a vida. Não temos contato com ninguém direito, só com a família, que vem nas visitas e mesmo assim não tem como saber o que que está acontecendo lá fora direito. Eu sei que minha mãe me esconde as coisas para eu não ficar preocupada, e porque se você ficar preocupada aqui dentro, você fica louca. Não podemos fazer nada, estar entre quatro paredes e não poder fazer nada para ajudar sua família. Quando eu fui sentenciada eu chorava todo dia, e me perguntava: “meu Deus, o que eu fiz da minha vida para merecer isso?” Eu não colocava a culpa em mim; hoje, eu coloco. Foi uma escolha que eu fiz, e que as escolhas me trouxeram para cá. Foi uma escolha que eu tive lá atrás e que me fez estar aqui, cumprindo essa medida socioeducativa.

No começo eu era muito imatura, mas minha meta sempre foi não ter ocorrência, para eu sair logo e ir embora. Hoje eu penso diferente. Olho para o espelho e vejo que eu mudei muito. Antes, eu falava que ressocialização não existe, apesar de que não existe para quem não quer, porque se a pessoa quiser, ela existe. Aqui temos curso, escola, várias oportunidades e se você abraçar elas, pode se considerar uma pessoa ressocializada, que vai mudando de vida, porque aqui aprendemos muita coisa. Não somos humilhados só pelas agentes, somos humilhados pelas pessoas que estão na mesma situação de internos. Trocas de ofensas, se rebaixando umas às outras. Eu vejo que estamos no mesmo barco e que tínhamos que se unir e não ser cada uma por si e Deus por todas. É uma relação agressiva. Aqui é um lugar que não vale a pena vir. A internação é falta de tudo, não só da liberdade, mas de tudo, falta do aconchego

da tua casa, da família. Aqui eu aprendi a dar valor nos mínimos detalhes: no sol que nasce pela manhã, numa nuvem que começa a se mexer, numa florzinha que nasce ali hoje, e antes eu não dava. Hoje eu vejo a simplicidade das coisas. Uma simples coisa hoje se torna grande para mim, pois antes eu não via. Eu dou valor às coisas simples ou mínimas que sejam: um abraço, uma palavra amiga já é muito. Antes de eu vir para cá eu não dava valor nisso, não dava valor em amizade, não estava nem aí para ninguém.

Eu mudei pelas coisas que fui passando. Aqui a pessoa não pode fazer nada, é um monte de pessoa incapacitada. Até para tomar banho dependemos das agentes para ligar o chuveiro, para comer precisamos que elas nos entreguem, para sair do quarto precisamos delas para tirar e devolver. Praticamente eu digo que fico aqui vegetando, esperando alguma coisa acontecer, na expectativa de acontecer alguma coisa e não acontece. Eu costumo refletir muito sobre o que me trouxe aqui, sobre o ato que me fez parar aqui e o que eu quero daqui para frente. Às vezes eu fico sonhando com minha casa, levantando pela manhã, se arrumando para ir para o meu serviço toda arrumada, ligando o meu carro, saindo e voltando e cansada do trabalho, fazer uma janta com o meu esposo, minha mãe orgulhosa de mim. Me vejo assim. Tenho medo quando eu sair daqui. Tenho medo de fraquejar, de eu desistir, mesmo eu sabendo que eu sou forte, mas eu tenho medo de desistir. Aqui dentro eu fico cansada e penso em desistir. Aí eu penso que cheguei até aqui e por que que eu vou desistir? Vi muitos amigos que morreram e soube da morte de outros aqui. Sempre é assim, essa vida não vale a pena.

Antes eu costumava dizer que não tinha influências de ninguém; mas não é só uma influência, pois sempre vai ter um para te chamar e você vai se você quiser, e eu ia porque eu não queria saber de nada. Eu sempre gostava de dinheiro, e sempre queria mais. Costumava ter uns dois mil reais por semana e gastava tudo em um fim de semana, no frevo, com drogas, bebidas, roupa e sapato. Na segunda-feira eu não tinha nada. Eu só queria curtir a vida. Não soube curtir do jeito certo, eu achava que aquele era o jeito mais doido de curtir e hoje eu vejo que não é. Eu curtia de segunda a segunda e achava que aquilo ia durar para a vida toda. Eu só não usava craque, mas usava tudo. Eu era muito imatura. Começo a rir quando lembro. Eu via o meu pai fumar maconha e eu

tinha tipo uma curiosidade de saber o que era aquilo. Mas também não foi por causa dele não, foi por causa de mim mesmo. Eu via todo mundo fazer e queria fazer também. Comecei com 14 anos.

Toda vez que eu entro em casa, eu choro. Eu boto o pé em casa e eu choro. Parece um sonho quando eu estou em casa. A pior parte é voltar. Tem que ser forte para voltar. Ter que suportar tudo aquilo. Passa pela minha cabeça não voltar. Se eu pinar³ não vou ter futuro. Se eu ficar doente, nem num hospital eu vou poder ir. Se eu quero mudar de vida eu vou cumprir a medida até o final. É uma base para eu mudar de vida. Eu sofro cabuloso quando eu estou aqui, sinto falta da minha mãe, quero estar com ela, ajudar ela, pois ela precisa muito de mim. Minha mãe é tudo para mim. Eu não mereço tudo que ela faz por mim e pelos meus cinco irmãos. Aí eu saio e passo um dia em casa, e bate aquela tristeza de novo, só que tem que ser forte. Tem que ter força para voltar.

³ Termo usado pelo adolescente para se referir ao abandono da medida socioeducativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos do mundo e não estamos meramente nele.

(Arendt, 2011a, p. 33)

Confronto-me com o encerramento de um texto que é resultado das muitas inferências pessoais que a temática de estudo suscitou, e com a recorrente e difícil constatação da proximidade com temas tristes, com histórias de vida tristes e com a impotência que a investigação acadêmica pode ser, frente à condição de calamidade em que os protagonistas deste estudo, isto é, adolescentes autores de atos infracionais, estão neste mundo. Consideramos a tese como um esboço de ideias e de reflexões que estão em curso, uma vez que a realidade estudada permanece vigente e, suspeitamos, infelizmente, sem transformações pelo menos por um tempo razoável. Mesmo assim, entendemos que a nossa função enquanto pesquisador é examinar a realidade, na tentativa de compreensão de fenômenos sociais.

Hannah Arendt afirma que não estamos meramente no mundo, portanto, devemos nos posicionar e atuar de modo a garantir a preservação dele e da dignidade humana. Os adolescentes com comportamento desviante tiveram seu direito de pertença ao mundo negado, uma vez que não lhes foi assegurado um lugar e a possibilidade de preservação de sua dignidade. Em nossa opinião, nas condições em que eles vivem, é coerente afirmar que são indignas e impróprias. As convenções sociais e as instituições que são obrigadas a oferecer algum tratamento a estas pessoas, em seu conjunto, organizam-se para cumprir uma rotina burocrática que negligencia uma situação concreta, em uma tentativa de propagar uma inversão dos fatos. Dito com outras palavras, a escola e as instituições que implementam o cumprimento das medidas socioeducativas, em seu conjunto, são marcadas por práticas coercitivas e punitivas, no entanto, proclamam-se educacionais. A legislação que assegura e que prevê a proteção integral do adolescente que pratica ato ilícito é desde o seu teor composta por normas punitivas. Ademais, no caso das Unidades de internação, é um sistema penal disfarçado de humanizador.

Como já referido, Franz Kafka escreveu no conto “*Um Relatório Para uma Academia*” a captura de um macaco e o treinamento pelo qual submeteram-no enquanto estava aprisionado sob o comando dos treinadores para torná-lo um humano. Esse conto nos remete para o Sistema Socioeducativo quando estabelecemos relação do processo de treinamento do símio com os adolescentes considerados infratores, delinquentes, desviantes e em conflito com a lei, e que são submetidos ao tratamento/treinamento socioeducativo para punir os atos ilícitos que os levaram a serem capturados e mantidos em um cativeiro. Uma vez bem treinados, serão considerados aptos para regressarem ao seu *habitat*, que, por vezes, é o mesmo contexto social em que cometeram as infrações.

Ao usarmos as palavras captura, cativeiro, treinamento e punição, podemos, talvez, chocar os mais sensíveis, pois poderiam alegar que elas estão associadas à violência, à desumanidade, à violação de direitos da criança e do adolescente e, porventura, à depreciação do ser humano. No entanto, sublinho que as associamos às etapas de tratamento impostas aos adolescentes que integram a medida de internação, por considerar que elas representam o modo como o Estado brasileiro trata essa categoria de pessoas. Questionamos em que medida esses termos podem ser apropriados ou agressivos no que se refere ao tratamento que hoje é chamado de socioeducação. Desconfio que esses termos só são chocantes quando consideramos que o modo como o Estado tem tratado o adolescente que comete ato ilícito é a medida mais apropriada para aplicar punição, pois reveste-se de uma tentativa de transformação do adolescente num perfil de humano que é determinado pelo ordenamento social como aceitável. Os que acreditam que o Sistema tal como está promove educação e ressocialização preferirão termos menos agressivos, por defenderem essencialmente que os termos usados humanizam o Sistema, que, afinal, é propagado por muitos como humanizado. Não hesitam em defender que a legislação que garante a proteção integral do adolescente e a regulamentação das medidas socioeducativas são efetivas. Nessa perspectiva, o adolescente que foi parar na socioeducação recebe o tratamento adequado e justo para ajudá-lo na possibilidade de transformação das trajetórias em que cometeu atos ilícitos. E, se ele não se ressocializar com êxito, certamente a rebeldia foi dele.

Recai sobre o adolescente a incapacidade de rompimento com a prática de ato infracional.

Igualmente, ao considerar que foi retirada do adolescente a possibilidade de existir no mundo, em alguma medida ele foi sequestrado de sua própria existência. Recordando a análise de Arendt (2014) sobre a crise na educação, ela reflete acerca da responsabilidade que os pais e os adultos devem assumir com a educação das crianças e dos adolescentes. Aponta em sua crítica o fato de os adultos não se responsabilizarem, mas permitirem que as crianças e os adolescentes decidam sobre si e se governem. Assim, o que resulta dessa autonomia é o abandono e as consequências deste. Diante da situação de abandono, quais as possibilidades que o adolescente possui para constituir sua consciência reflexiva?

A realidade concreta do adolescente autor de ato infracional é marcada pelo desamparo e pelo abandono, e nos questionamos se há condições de mudança. Se houver, quais são elas? Quais são as alternativas para mudar a cruel situação de desamparo? O adolescente já nasce predestinado ao fracasso, sendo-lhe mais fácil a postura de conformismo e de servidão. Todavia, ele encontra, no cometimento do ato infracional, uma possibilidade de sair da condição de invisibilidade, de sequestro e de desamparo, passando a existir em uma coletividade. Com o ato infracional, o adolescente estabelece relações, se insere culturalmente, faz vínculos e é reconhecido como gente. Assim, o ato infracional credencia, empodera e permite acesso ao mundo, e ao lugar do consumo. É o tênis, o celular, são as roupas, as bebidas, as drogas, as comidas e é a colaboração com as necessidades da casa. O adolescente adquire visibilidade na esfera pública e na esfera privada. No entanto, é exatamente pela autoria dos atos infracionais que ele é apreendido e preso. Ele considera ainda que é sequestrado da vida e da possibilidade de viver, visão que inicialmente causa muito inconformismo e desespero.

Então, uma vez sentenciado com a internação, o adolescente é posto em um ambiente que, a nosso ver, pode se configurar como um cativo. Essa ideia parte da premissa de que a instituição – Unidade de Internação – que será por um período a morada do adolescente, é uma prisão, não somente pelos

muros altos, diversos portões, celas, muitos cadeados, molhos de chaves, gradeados, algemas, incontáveis horas de confinamento em quartos pequenos fechados com portas fortes, mas pelo fato de eliminar do adolescente a oportunidade de uma educação autêntica e a possibilidade de se constituir ser humano. O adolescente é sequestrado da sua humanidade pelo Estado e submetido a um cativeiro próprio, no qual será sujeito ao tratamento socioeducativo e, permanecendo vivo, posteriormente será devolvido à sociedade.

Ao considerarmos a Unidade de Internação um cativeiro, estamos falando sobre o que exatamente? Qual sistema vigora na socioeducação? Reiteramos que consideramos a internação a medida socioeducativa mais agravante para os adolescentes. Quem chega à internação já passou antes pela instituição escolar, familiar, alguns deles já moraram em abrigo ou na rua, também já passaram por outras medidas socioeducativas sob a tutela do Estado. Perguntamo-nos de quem e como foi a responsabilização ou desresponsabilização pela criança e pelo adolescente ao passar pelas instituições legitimadas para garantir a proteção integral prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente?

Conforme demonstrado pelas falas dos entrevistados e pelo período em que estivemos *in loco* na Unidade de Internação de Santa Maria-Distrito Federal, o modo como a internação funciona aniquila o humano, reforça estereótipos, rotula e reduz o adolescente ao ato infracional. É importante referir que há profissionais que assumem uma posição oposta à predominante no Sistema. Contudo, a predominância é que a dinâmica de funcionamento da Unidade de Internação não oferece práticas educativas, não se responsabiliza, não protege e não possibilita o processo de desenvolvimento e de formação do adolescente. No cativeiro, não há negociações solidárias e posicionamentos éticos, há a perpetuação da barbárie e da banalização do mal. No cativeiro, é predominante a condição de desresponsabilização com o sequestrado. Assim, à primeira vista, tendemos a acreditar que o adolescente detido no cativeiro é alguém que não tem importância e é supérfluo, contudo, ele tem importância e é necessário para a manutenção do Sistema. Para ilustrar tal afirmação apontamos em síntese alguns aspectos do cotidiano da internação:

- O adolescente é reduzido à condição de menor infrator, sentença que impõe convicção da reincidência no cometimento do ato ilícito, conseqüentemente, do retorno ao Sistema Socioeducativo ou do ingresso no Sistema Penitenciário de adulto. A imposição de tal convicção determina o tratamento adequado para o infrator, incluindo a proibição de que os adolescentes projetem um futuro além da condenação de bandido, conforme já fora sentenciado;

- As práticas profissionais são punitivas e contribuem para gerar um Sistema que desestabiliza emocionalmente o adolescente. Assim, a coerção é a impossibilidade do diálogo, é o silenciamento do outro e a manutenção da força bruta como mecanismo de tratamento;

- Tudo o que é oferecido ao adolescente se trata de benefício (alimentação, banho, cobertor, visita, remédio, curso, escola), pois na condição de bandido não merece ter vontades e direitos. O comportamento mais adequado para quando se está no cativeiro é a servidão, em hipótese alguma ele pode fazer reivindicação ou apontar indícios de resistência. Não bastasse essa condição, ainda é exigido que o adolescente reconheça que o que recebe é um benefício, portanto, o adolescente deve ser disciplinado como forma de agradecimento;

- Um aspecto marcante nas relações de convivência é a constante desconfiança entre todos, pois, segundo os adolescentes, não há como estabelecer vínculos em um lugar no qual todos são apontados como culpados e cada um tem de salvar a própria pele;

- Um outro elemento relevante é a prevalência da violência, seja pelo ambiente que se configura com atos violentos e, também, pelos atos infracionais dos adolescentes que são cruéis.

A centralidade do Sistema Socioeducativo é no adolescente. A proposta da socioeducação é implementada no Brasil como um projeto político de educação, que, conforme dados do Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, referente ao ano de 2016, publicado em 2018, 70% dos adolescentes que estão em cumprimentos de medidas socioeducativas estão na internação. Entende-se que ela é a medida mais adequada para educar o adolescente autor de comportamento ilícito.

Autores como Paulo Freire e Hannah Arendt consideram que a educação é antes de tudo um ato político e que, portanto, implica um comprometimento com o outro. Para Arendt “onde não há responsabilidade, não há culpa. Onde não há culpa, não há crime. Onde não há crime, não há vítima⁴”. Por vezes, preferimos encarar as coisas assim: criminalizam os adolescentes por considerarem que são os agentes da violência, e essa condenação torna-se uma verdade absoluta, que conseqüentemente legitima posicionamentos na esfera pública, em que, por exemplo, defende-se a diminuição da maioria penal; a ideia de que bandido bom é bandido morto; de que toda pena ainda é branda em se tratando de criminoso. Assim, corroboramos a manutenção de sistemas bárbaros, sem às vezes nos darmos conta de que somos autores de violência, tal qual os que estamos acusando e, por isso, todos somos cúmplices. A nossa experiência nas sociedades contemporâneas torna o sistema socioeducativo uma barbárie. O que ocorre, de fato? Reconhecemos que a forma de tratamento dada aos adolescentes é uma selvageria? E, se sim, por que somos cúmplices? Ou, de fato, estamos na ignorância?

Para Arendt (2011a), é com a faculdade do pensar que o homem examina a realidade, que apresenta para si o que não estava aparente no mundo das aparências e, tomando consciência do que foi apresentado a si, passa a agir na esfera pública conforme seu compromisso ético. O pensar atualiza a consciência reflexiva de si mesmo e traz lucidez para o agir ética e politicamente. É a atividade do pensar que nos possibilita decidir entre o bem e o mal. Para Arendt, a atividade do pensar é solitária, contudo, não é desacompanhada, pois, acompanhado de si mesmo, será possível pensar. A autora ainda afirma que essa atividade é um dever humano e não está circunscrita aos intelectuais, mas se constitui como uma possibilidade para todos, pois independe de capacidade cerebral. Sublinha que muitos homens dotados de inteligência não pensam, e dessa omissão resultam atitudes bárbaras. O pensar, na concepção arendtiana, não pode ser um meio de buscar verdades ou respostas satisfatórias, mas,

⁴ Vida Activa: O espírito de Hannah Arendt. (2016). Um filme de Ada Ushpiz. Israel, Canadá, midas Filmes. DVD.

inspirada em Sócrates, ela caracteriza o pensar como uma tarefa em que a pessoa se permite especular e constatar perplexidades: “os homens que não pensam são comparados a sonâmbulos” (Arendt, 2011a, p. 210). Ao considerar que somos do mundo, admite comprometimento, agir político e responsabilidade com as crianças e os adolescentes. Na perplexidade do encontro solitário, no qual podemos ouvir a nós mesmos, definimos nossa posição no mundo que, certamente, não compactuará com posturas de omissão em que o ser humano simplesmente encontra-se vagando.

Ao examinar aspectos sobre a educação da criança, e em especial do adolescente, verificamos uma convergência das abordagens teóricas de Hannah Arendt e de Lev Vigotski, no tocante ao modo como concebem o homem no mundo. Os dois autores teorizam sobre a existência do homem na realidade concreta em que este habita, ou seja, na vida social e cultural. O ser humano nunca é posicionado isoladamente ou deslocado da realidade concreta, o que torna suas ideias inspiradoras e atuais para nos auxiliar a refletir sobre nossa existência no mundo. Assim, consideramos que Arendt e Vigotski apresentam similitudes e convergências ao apresentarem suas reflexões sobre as implicações pessoais e sociais dos modos de atuação do ser humano, em que se constituem homens livres, isto é, conscientes de suas ações.

Para Arendt, a esfera pública, ou seja, a esfera política, é o espaço do convívio humano, das decisões políticas visando o bem comum das pessoas. Para Vigotski, a vivência do homem é na esfera pública, ou seja, no espaço cultural e social, na medida em que é o espaço do homem adulto, consciente de suas ações. Os dois não reconhecem relações hierárquicas como princípio ético, pelo contrário, abominam que o homem seja associado à classificação e à categorização de qualquer natureza. Para Vigotski, o homem não se constitui em comparação ao outro sob nenhuma ordem hierárquica, pois é um ser único. Para Arendt, o ser humano é singular, portanto, não é concebível que seja submetido a qualquer tipo de classificação. Para os dois autores, a primazia do eu significa posturas autoritárias, preconceituosas, antiéticas e fascistas.

Conforme Vigotski, o período etário do desenvolvimento humano, ou seja, da formação da personalidade e das transformações, ocorre na infância e

na adolescência. Na adolescência, é desenvolvida a consciência reflexiva que permite ao adolescente constituir sua concepção de mundo e regular sua posição no mundo. O adolescente inaugura sua atuação na realidade concreta que habita de modo consciente e se prepara para adentrar autonomamente nas decisões políticas. Para Arendt, a adolescência é o período etário em que o ser humano vivencia o devir de se constituir adulto, inclusive, período que coincide com a conclusão da educação, uma vez que para ela o adulto ultrapassou a idade da educação como formação política e ética do ser humano. Ela faz a ressalva de que a educação concebida para o adulto seria voltada para uma capacitação de caráter técnico, que amplie e capacite a atuação do homem nos assuntos referentes à esfera da política. Pois, “em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas” (Arendt, 2014, p. 160). Dessa concepção, decorre sua perspectiva de educação associada à responsabilidade e ao compromisso uma vez que a criança e o adolescente são, por excelência, as pessoas que devem ser responsáveis dos adultos, ou seja, de pessoas que já foram cuidadas e educadas e que, uma vez capazes de responder autonomamente por si, comprometem-se com a educação e com o mundo.

Tanto Vigotski quanto Arendt são incisivos em suas reflexões para que se investigue a essência e a realidade concreta dos fatos. Os autores convergem quanto ao fato de que a existência da criança e do adolescente é de inteira responsabilidade da sociedade em geral. Ainda refletem sobre a obrigação política que os adultos e a sociedade devem assumir face à criança e ao adolescente. Eles apontam que estes precisam ser preservados da responsabilidade sobre o mundo, no entanto, não concordam que sejam banidos do mundo dos adultos por serem categorizados como inferiores, mas deve-se possibilitar e garantir que permaneçam em processo de formação e, desse procedimento, se constituam adultos com formação política e ética que assumam a responsabilidade no mundo que lhes foi apresentado.

Ao examinar as reflexões de Arendt e de Vigotski, não vamos encontrar apontamentos sugerindo instruções e propondo manuais de como se proceder na escola, na educação, na sociedade e no mundo. Não há intenção de concentrar as escolhas humanas sob determinado regimento. Em síntese, os

autores reconhecem a complexidade humana, desafio individual posto a cada pessoa para se constituir culturalmente e apontam reflexões sobre a vida social do homem, que em nossa visão podem nos auxiliar em um olhar sobre nós e sobre a consciência política, que é o modo como atuamos no mundo. Arendt e Vigotski consideram que o homem é um ser histórico que possui a capacidade de interferir na história existencial com a própria participação no mundo.

Para ambos, a liberdade se configura como o bem supremo que o ser humano atinge. Para Arendt (2014), os princípios da liberdade estão intrinsecamente vinculados à ação política, a qual não se centra em um atendimento individual de determinada necessidade, pelo contrário, deve ser guiada pelo bem comum e, portanto, só se consolidam como ação política os atos que ocorrem entre as pessoas e na presença delas. Em outras palavras, a liberdade se assenta na experiência humana na esfera pública, no contexto político dos problemas humanos. Por isso, para Hannah Arendt, a liberdade não está em todo convívio humano, como por exemplo na esfera privada, em que se vive a intimidade do lar, pois nessa esfera as relações são conduzidas pelas necessidades da vida. Assim, “sem um âmbito público politicamente assegurado, falta a liberdade” (2014, p. 195).

Para Vigotski, a liberdade é manifestada pelo ato de criar. Diz ele: “chamamos de atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo” (2018a, p. 13). Se o ser humano anula a possibilidade de criar, vive de modo a se desvincular da tradição, e contribui para eliminar a história humana e a sua própria existência, uma vez que está apenas vagando ou, nas palavras de Arendt, meramente sonâmbulo. O ato de criar é livre, implica que o ser humano atue na realidade em que está inserido, mas ultrapasse a esfera do significado da concretude literal dos objetos. Portanto, quando o ser humano não consegue desenvolver a capacidade de olhar para o meio, isto é, o mundo das aparências, e tecer reflexões, está impossibilitado de criar, quer dizer, mantém-se aprisionado e refém de si e de suas paixões. A liberdade representa para Arendt a capacidade de o ser humano agir politicamente pelo bem comum.

Em nossa concepção, o desprezo pela singularidade humana atualmente é motivo de não pertencimento à humanidade, portanto, temos a

necessidade de nos encaixar em grupos, de nos moldarmos inconscientemente a eles, sem nos darmos conta de que aumentamos as formas de exclusão do mundo e no mundo. O nosso pertencimento ao mundo se torna mais fácil se integramos um grupo específico, ao qual buscamos pertencer, formatado e com *script* pronto. Weil considera que essa opção é confortável, “pois trata-se de não pensar. E não há nada mais confortável do que não pensar” (2017b, p. 61).

Ao assumirmos a condição de que somos únicos, compete-nos individualmente o reconhecimento da nossa humanidade e a dos demais homens. Para Tunes e Pedroza (2011, p. 26) “estamos perdendo tempo com a inclusão dos “diferentes” dentro da fabricação dos “iguais”. Se nos vemos primeiramente como pertencentes de um determinado grupo ou partido, a nossa responsabilidade é antes com ele, porque ao buscar essa identificação há implicitamente uma categorização do humano. Essa categorização nos fragmenta, nos segrega e nos torna incompletos e deformados. Acrescenta Weil: “chegamos a uma situação em que quase não pensamos, seja em que domínio for, exceto para tomar posição “pró” ou “contra” uma opinião” (2017a, p. 67). Para a autora, mesmo as escolas já direcionam o ensino estimulando as crianças a se posicionarem favoráveis ou contrárias ao que é exposto, e desse modo eliminam a tarefa do pensar.

Infelizmente, a educação escolar integra o sistema capitalista e a escola negligencia uma educação social que seja responsável pela formação dos adolescentes, não propiciando às crianças e aos jovens o reconhecimento de que o homem é singular. Pelo contrário, a lógica da escola prioriza a padronização, hierarquizando e classificando pessoas conforme os critérios de avaliação sem reflexão, de premiação e de punição. A escola é organizada para não permitir que as pessoas exerçam a atividade de pensar. Os professores, nos momentos de formação continuada em reuniões pedagógicas, ocupam o tempo em relatar fatos do cotidiano relacionado às suas experiências consideradas exitosas ou fracassadas. Os alunos em sala de aula passam a maior parte do tempo sendo direcionados a cumprir um roteiro de atividades, fundamentalmente dirigidas ao domínio de técnicas e fórmulas e não em busca da reflexão e compreensão dos processos como um todo. Ao ensinar as pessoas da não necessidade de pensar, a escola “ensina-as a agarrarem-se firmemente a

quaisquer regras prescritas de conduta que possam existir num momento determinado numa dada sociedade” (Arendt, 2011a, p. 195). Isto é, o homem abre mão da autoria de sua vida, do ato de criar e do dever de pensar, ao passo que foi condicionado a ser tutelado.

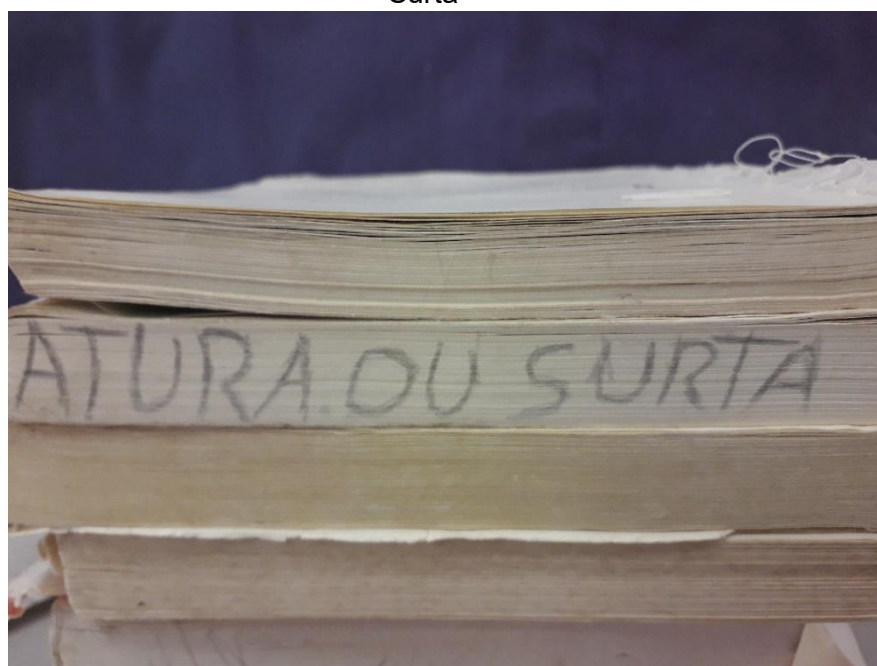
Arendt critica veementemente a decadência da esfera pública, pois ela deixa de ser o espaço das aparições dos homens para ser entregue a governantes, que não garantem que essa esfera seja o local que ilumina os assuntos dos homens, e governam como se administra uma empresa. Das formas de governança nas sociedades contemporâneas, verificamos que corroboram em sua maioria formas de opressão. Para Arendt, a opressão é a ausência da esfera pública como espaço do diálogo e da discussão do bem comum, é a ausência da liberdade.

Duas situações ilustram a degradação da esfera pública: em 2019, precisamente em dezembro, nove jovens entre 14 e 23 anos de idade estavam em um baile funk e foram mortos em uma única madrugada e em um único local, no estado de São Paulo, por uma ação policial, denominada pela população e pela mídia brasileira de “Massacre de Paraisópolis”. Em novembro de 2015, onze homes foram mortos, em diversos bairros de Fortaleza, dos quais sete deles eram adolescentes entre 16 e 17 anos. Suas mortes são chamadas de “Chacina de Messejana”, ocorrida no estado do Ceará. Acusam-se que foi uma ação conjunta de 44 policiais. O Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) de 2014 estima que serão mortos no Brasil 43 mil adolescentes entre 12 e 18 anos entre os anos de 2015 a 2021. Fatos dessa magnitude demonstram que se naturalizou o mal, banalizou-se a vida humana e se mantém uma ascensão da irreflexão. Estamos sonâmbulos, pois, é por estarmos fixados apenas nas superficialidades dos acontecimentos, que somos capazes de naturalizar barbáries, de permitir apologia à tortura e a diversas formas de esmagamento da vida humana, inclusive da nossa. Para Arendt (2011a, p. 200), “como cidadãos devemos impedir as injustiças porque o mundo em que todos vivemos, o que comete a injustiça, o que sofre, e o espectador, estão todos em jogo”.

Em um dos dias na Unidade de Internação, deparamo-nos com um livro com a seguinte frase: atura ou surta, imagem 2. Esta frase marcou-nos de modo

particular, pois a identificamos concretizada no cotidiano da Unidade, seja pelo adolescente que a externaliza de inúmeras formas ou porque, implícita e explicitamente, ele a elege como uma espécie de mantra para viver o terror. Verificamos que a barbárie se consolida de modo sutil, mas nunca suave e neutra. Para os que estão no Sistema, a tentativa de manter a lucidez já é uma forma autêntica de resistência porque se entregar servilmente ao Sistema é ceder às suas lógicas de opressão, que, indubitavelmente conduzirão o indivíduo ao surto. Em nossa visão, suportar não significa ceder, mas criar estratégias de sobrevivência contrárias ao que está posto. Mesmo a opção por cumprir de modo não autêntico regras de manutenção da barbárie, não significa filiação a este sistema.

Imagem 2: Livro da Unidade de Internação de Santa Maria com a escrita “Atura ou Surta”



Por fim, sublinhamos a urgência de nos posicionarmos diante das formas de expulsão do mundo, pois não podemos sucumbir, não podemos nos isolar. A provocação de Arendt é para que nos comprometamos com a humanidade e com a preservação do mundo. Segundo Weil (2017b, p. 8) “a expectativa do porvir não mais é esperança, mas a angústia”. Para Arendt, “atualmente, os sinais que justificam a esperança empatam com os sinais que inspiram medo”

(2011b, p. 185). Assim, consideramos que é preciso equilibrar o medo e a esperança, pois estamos vivendo sob o domínio do medo e, talvez, uma forma de resistência e combate ao medo seja lutarmos pela dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- Aguilar, B., Sroufe, A., Egeland, B. & Carlson, E. (2000). Distinguishing the early-onset/persistent and adolescence-onset antisocial behavior types: from birth to 16 years. *Development and psychopathology*, vol 12, p 109-132.
- Arendt, H. (2011a). *A Vida do Espírito. Volume I. Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arendt, H. (2011b). *Sobre a revolução*. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das letras.
- Arendt, H. (2012). *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras.
- Arendt, H. (2014). *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris, Hachette.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Brasil. (1941). Lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Brasil. (1964). Lei nº 4.513, de 1 de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Brasil. (2013). Subsecretaria do Sistema Socioeducativo. *Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal. Internação*. Brasília: Secretaria de Políticas para Crianças, adolescentes e Juventude.
- Brasil. (2017). Observatório das Favelas. *Índice de Homicídios na Adolescência: IHA 2014*. In: Doriam Luis Borges e Ignácio Cano (Orgs.). Rio de Janeiro: Observatório das Favelas.
- Brasil. (2017). Subsecretaria do Sistema Socioeducativo. *Manual Sociopsicopedagógico das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal*. Secretaria de Políticas para Crianças, adolescentes e Juventude.

Brasil. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). (2018) *Levantamento Anual do SINASE 2015*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos.

Caeiro, A. (2014). *O guardador de rebanhos*. Lisboa: Cultrix.

Carvalho, M. (2010). *Do outro lado da cidade: crianças, urbanização e violência na área metropolitana de Lisboa*. 588f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa.

Debord, G. (2010). *A Sociedade do Espectáculo*. 2ª Ed. Lisboa: Edições.

Deleuze, G. (2010). Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: Deleuze, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, pp. 219-226.

Farrington, D. (2004). “O Estudo de Desenvolvimento da Delinquência de Cambridge: principais resultados dos primeiros 40 anos”, em Fonseca, António C. (org.), *Comportamento Anti-Social e Crime. Da Infância à Idade Adulta*. Coimbra: Almedina, pp. 73-133.

Ferreira, P. (1997). “*Delinquência juvenil*”, *família e escola*. *Análise Social*, XXXII (143), pp. 913-924.

Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido*. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

Fuhr, I. (2018). *Atividades cotidianas e o pensamento conceitual*. Curitiba: Editora CRV.

Goldstein, A. (1990). *Delinquents on delinquency*. Champaign. IL: Research Press, 1990.

Illich, I. (1973). *Sociedade sem escolas*. Trad. de Lúcia MathildeEndlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kafka, F. (1994). *Um médico rural*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense.

Kravtsova, O. (2019). Sobre o comportamento divergente no contexto da abordagem histórico-cultural. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.22, n.1, p.64-72, jan-abr.

Kravtsova, E. (2014). As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. *VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudo sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília. Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

La Boétie, E. (2009). *Discurso da servidão voluntária*. Tradução de Casemiro Linarth. São Paulo: Martin Claret.

Le Breton, D. (2010). Escarnificações na adolescência: uma abordagem antropológica. *Revista Horizontes Antropológicos*, ano 16, nº 33, pp. 25-40.

Mundim Neto, J. (2017). *A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos?* (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Pais, J. (2011). Arte, Sociedade e Delinquência-Papéis e Conjugações. In: Xavier, J. (Org.). *A delinquência juvenil tem vindo a adquirir uma crescente visibilidade social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 83-93.

Pingeon, D. (1982). *La delinquance juvénile stigmatisée*. Genève: Université de Genève

Rancière, J. (2015). *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rutter, M. (1983). *School effects on pupil progress: Research findings and policy implications*. Child Development, 54.

Tunes, E. (2011). É necessária a crítica radical à escola? In: Tunes, E. (Org.). *Sem Escola e Sem Documento*. Rio de Janeiro: E-papers.

Tunes, E. (2014). Pesquisas científicas contemporâneas no Brasil no campo educacional à luz da teoria histórico-cultural. *VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudo sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília. Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

Tunes, E. (2015). Atualidade de Vigotski. *Fractal: Revista de Psicologia*, v.27, n.1, p. 4-6, jan-abri.

Tunes, E. (2017). A defectologia de Vigotski. Uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. *VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudo sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília. Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

Tunes, E. (2018). *Formulação de problema de investigação científica e elaboração do projeto de pesquisa: orientações breves para o estudante*. Brasília. Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

Tunes, E; Pedroza, L. (2011). O silêncio ou a profanação do outro. In: Tunes, E. (Org.). *Sem Escola e Sem Documento*. Rio de Janeiro: E-papers.

Vida Activa: O espírito de Hannah Arendt. (2016). Um filme de Ada Ushpiz. Israel, Canadá, midas Filmes. DVD.

Vigotski, L. S. (1996). Obras Escogidas. Volume IV – *Psicología infantil*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor.

Vigotski, L. S. (1997). Obras Escogidas. Volume V – *Fundamentos de Defectologia*. Tradução de Guillermo Blank. Madrid: Visor.

Vigotski, L. S. (2018a). *Imaginação e criação na infância*. Trad. e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular.

Vigotski, L. S. (2018b). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers.

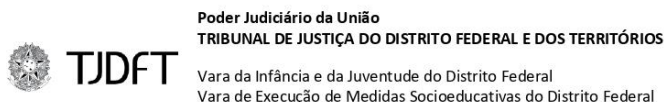
Weil, S. (2001). *Opressão e liberdade*. Tradução: Ilka Stern Cohen. Bauru: Editora da Universidade do Agrado Coração.

Weil, S. (2017a). *Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão social*. Tradução: Maria de Fátima Selas Nunes. Lisboa: Antígona.

Weil, S. (2017b). *Nota sobre a supressão geral dos partidos políticos*. Tradução: Manuel de Freitas. Lisboa: Antígona.

ANEXOS

ANEXO A: ORIENTAÇÕES PARA ESTUDANTES DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS



ORIENTAÇÕES PARA ESTUDANTES

A Justiça da Infância e da Juventude do Distrito Federal possibilita aos estudantes a coleta de dados, visita a unidade socioeducativa ou entidade de acolhimento, bem como realização de entrevistas em suas varas, desde que haja prévia solicitação autorizada pelo juiz competente, na forma estabelecida pelo Juízo.

A solicitação deve ser feita por escrito pelo professor da disciplina ou diretor do curso, em papel timbrado da instituição de ensino, seguindo um dos modelos e as orientações para envio disponíveis no site <http://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/estudantes>, conforme o trabalho a ser realizado.

No caso de deferimento do pedido, os estudantes devem seguir as orientações abaixo, com o objetivo de que o trabalho seja realizado de forma produtiva, obtendo-se um melhor aproveitamento do tempo e da oportunidade, e de acordo com as normas estipuladas pela Justiça Infantojuvenil do DF.

- 1) Pesquisar e estudar o assunto previamente.
- 2) Preparar um roteiro de perguntas relativas ao tema proposto.
- 3) Ser pontual, respeitando o horário agendado.
- 4) Respeitar a duração da entrevista – até 50 minutos.
- 5) Ater-se ao tema solicitado para entrevista.
- 6) Firmar o compromisso de manter o sigilo das informações que estejam sob sigilo de justiça, a fim de que a intimidade e a identidade das partes envolvidas sejam preservadas.
- 7) Estar ciente de que a entrevista será realizada com um profissional da área do tema abordado, que será indicado pela Assessoria Técnica ou pela Seção de Comunicação Institucional da Vara da Infância e da Juventude (VIJ) ou pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (VEMSE), conforme o caso, não sendo facultado ao estudante escolher o entrevistado.
- 8) Comprometer-se a entregar na Vara uma cópia do trabalho após sua conclusão.

Quando o trabalho exigir filmagem ou fotografia, seja com profissionais da VIJ ou da VEMSE, seja em entidades de acolhimento ou unidades socioeducativas, os estudantes devem observar ainda as seguintes orientações.

- 1) Testar a carga e a capacidade de armazenamento do equipamento antes da visita.
- 2) Trazer profissional ou pessoa capacitada para realizar a filmagem ou o registro fotográfico, visando ao correto manuseio do equipamento.
- 3) Não fotografar ou filmar processos judiciais.

**TJDFT**

Poder Judiciário da União
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS
Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal
Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

- 4) Não entrevistar crianças ou adolescentes sob a tutela da Justiça Infantojuvenil, a não ser por autorização expressa.
- 5) Utilizar recursos para impedir a identificação de voz e imagens de crianças e adolescentes, quando houver autorização para entrevista ou gravação de imagens em entidades de acolhimento ou unidades socioeducativas.
- 6) Trazer termo de autorização de uso da imagem e voz para ser assinado pelo entrevistado.

Estatuto da Criança e do Adolescente

Além das normas estabelecidas pela Justiça da Infância e da Juventude na realização dos trabalhos, o estudante deve obedecer aos dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente que tratam da preservação da intimidade e da identidade.

"Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais."

"Art. 143. É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

Parágrafo único. Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome."

"Art. 247. Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

§ 1º Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente.

§ 2º Se o fato for praticado por órgão de imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista neste artigo, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação."

ANEXO B: AUTORIZAÇÃO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**TJDFT**Poder Judiciário da União
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS**VEMSE**

Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

SGAN 909, Módulos D/E | CEP 70790-090 – Brasília-DF
(61) 3103 3365 | 3103 0307 | vemse@tjdft.ius.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo DARLIANE SILVA DO AMARAL, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), a visitar a Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), a fim de realizar pesquisa empírica para elaboração de sua tese de doutorado.

A pesquisa consiste em investigar o significado da Unidade de Internação para os adolescentes internos, egressos e socioeducadores, observando o contexto socioeducativo da UISM, por meio de entrevistas semiestruturadas.

As visitas ocorrerão em datas e horários previamente acordados com a direção da Unidade. A aluna se compromete a respeitar as orientações elaboradas pela Seção de Comunicação Institucional da Vara da Infância e da Juventude, anexa, e a utilizar os dados obtidos exclusivamente para subsidiar a pesquisa.

Ressalvo, ainda, que deverão sempre ser respeitados a voluntariedade dos internos e dos servidores em participar da pesquisa, bem como o determinado nos arts. 17 e 143 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais de crianças e adolescentes e sobre o sigilo na divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua a autoria de ato infracional.

Brasília-DF, 17 de maio de 2018.

MARINA CUSINATO XAVIER
Juíza de Direito Substituta