

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Marlene Feitosa de Sousa

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES: ATO
INFRACIONAL E PROJETO DE VIDA**

Belém-Pa

2012

Marlene Feitosa de Sousa

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES: ATO
INFRAACIONAL E PROJETO DE VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção parcial do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivany Pinto Nascimento.

Belém-Pa

2012

Dados Internacionais de Catalogação – na – Publicação (CIP) –

Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação da
Universidade Federal do Pará

SOUSA, Marlene Feitosa de.

Representações sociais de adolescentes: ato infracional e projeto de vida;
orientadora, Profª. Drª. Ivany Pinto Nascimento. - 2012.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências
da Educação, Programa de Pós – Graduação em Educação, Belém, 2012.

1. Centro Socioeducativo Feminino (Pará) – Currículos. 2. Adolescentes
(Meninas) – Pará. 3. Atos ilícitos – Pará. 4. Representações sociais – Pará. I.
Título.

CDD – 22. Ed.: 371.78098115

Marlene Feitosa de Sousa

Representações sociais de adolescentes: ato infracional e projeto de vida

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós- Graduação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, da linha de pesquisa de Currículo e Formação de Professores.

Avaliado em: 07/05/2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento - Presidente
Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação

Prof. Dra. Laura Maria da Silva Araújo Alves - Membro Interno
Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação

Profa. Dra. Adelma do Socorro Gonçalves Pimentel - Membro Externo
Universidade Federal do Pará
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Suplente
Universidade do Estado do Pará – Centro de Ciências Sociais e Educação

Conceito: Excelente, com recomendação de publicação.

Dedico esta dissertação ao meu pai **José Miranda** (in memoriam), mesmo com poucos conhecimentos acadêmicos, mas grandiosos da escola da vida proporcionou a mim e meus irmãos sabedoria e coragem para termos um projeto de vida e lutarmos por ele sempre. A minha única irmã **Venúzia** (in memoriam) pelas partilhas de ideias, crenças e saberes que compartilhamos em vida. Às **adolescentes** que me proporcionaram adentrar no contexto de partilha de suas Representações Sociais sobre a socioeducação.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Zizi, pelos mimos, amor e dedicação, além do exemplo de firmeza e determinação. Aos meus manos queridos (Fernando, Wiston, Wenesi e Gilmar) pelas partilhas e carinho. Minhas cunhadas, em especial a cunhada-irmã Tina pela atenção e ternura.

Ao meu bebê Gabrielzinho que sempre me perguntava: o que a senhora tanto estuda? Sua inteligência e amor muito me enriquece. Ao meu adolescente sapeca Luiz Felipe pela terapia do riso, ajuda nos gráficos e por me permitir circular pelos mundos da adolescência contemporânea.

À professora Dr.^a Ivany Pinto Nascimento, minha orientadora e *mestra*, que sabe conduzir com açúcar, sal e afeto seus ensinamentos e procura sempre o melhor para seus aluno/as. *Mestra* aprendi muito contigo.

À Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASEPA) pela autorização da pesquisa.

Ao Tribunal de Justiça do Estado do Pará - 2^a Vara da Infância e Juventude pela permissão de realização do estudo e por me conceder as licenças para que pudesse finalizar essa escritura. A minha chefia imediata Juíza de Direito Odete Carvalho por sua atenção sempre para comigo.

Ao Centro Socioeducativo Feminino (CESEF), na figura da Eronildes (Erô), Sílvia, Geraldo, Lélia, Maria José, Rita, Aureliano, pela confiança, carinho e atenção para comigo, aos demais funcionários que direta ou indiretamente contribuíram com meu trabalho, meu muito obrigada.

À Prof^a Dr.^a Laura Alves, exemplo de alegria e sabedoria, a Prof^a Dr^a Ivanilde Apoluceno, pelas demonstrações de amor científico, obrigada pela valorosa contribuição no momento do exame de qualificação, bem como a Prof^a Dr^a Adelma Pimentel por aceitar participar da banca de defesa.

Aos (as) professores (as) doutores (as) do Mestrado em Educação, que me fizeram transitar pelas duas linhas de pesquisa e assim enriquecerem com ideias e dicas acadêmicas este trabalho.

Aos colegas da turma 2010 do mestrado, em especial Marinor, Eliane, Darismar, Lívia e Gilson pelos momentos de aprendizado e também de descontração.

Aos amigos e colegas da 2ª Vara da Infância e Juventude, especial a Ana Braga por “quebrar os galhos” em minhas ausências no início do mestrado e a Zezé por sua ética, sabedoria e muitas partilhas sobre a socioeducação, a vida e o ser humano.

As amigas de lutas, sonhos, poesia e diversão: Fátima Moreira (Macapá) por ter estado sempre presente nessa jornada, nos convites para a distração e nas palavras de apoio; a Roseli Sousa (Rô) pela ajuda mútua e fraterna; a Lucília Matos (Lú) pela amizade. Ao Thiago Augusto (Thiaguinho) pelo mais novo ganho amigo.

Aos colegas do grupo de estudo e pesquisa em Juventude e Representações Sociais (GEPJURSE) pelos saberes compartilhados.

À Bárbara Santos pela disponibilidade na tradução do resumo desta escritura para a língua inglesa.

*“O vento experimenta
o que vai fazer
com sua liberdade...”*

Guimarães Rosa

RESUMO

Sousa, Marlene Feitosa. **Representações sociais de adolescentes: ato infracional e projeto de vida.** 2011. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2012.

Este estudo tem por **objeto** as representações sociais das adolescentes autoras de atos infracionais sobre a socioeducação e as implicações nos seus projetos de vida. A **problemática** se orientou com o foco nas representações sociais anunciadas pelas adolescentes autoras de atos infracionais sobre as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade e as implicações nos seus projetos de vida. O **lôcus** da pesquisa foi o Centro Socioeducativo Feminino - CESEF que pertence a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará. Os **objetivos** do estudo foram: a) identificar o perfil das adolescentes custodiadas no CESEF, na faixa etária de 13 a 18 anos incompletos em cumprimento de medida socioeducativa de internação e semiliberdade; b) caracterizar as imagens e sentidos que atribuem às medidas socioeducativas que cumprem; c) destacar as objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais que as adolescentes possuem sobre as medidas que cumprem; d) compreender o projeto de vida das adolescentes; e) correlacionar as representações sociais das adolescentes sobre as medidas com os seus projetos de vida. A **metodologia** seguiu a abordagem qualitativa e o **referencial teórico** centrou-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) e Jodelet (2001). Os aportes teóricos de Nascimento, 2002; 2006 e 2011; e Melucci, 1996 nos auxiliaram nas incursões e articulações sobre a adolescência. Os referenciais de Volpi, 2001; Louro, 1998; Saffioti, 1987; Assis e Constantino, 2001; Zaluar, 1994; Voegeli, 2003 no entendimento de gênero e no envolvimento de mulheres em práticas delitivas. Rizzini e Pilotti, 2011; Marcílio, 1996; 2002; Oliveira e Assis, 1999; sobre o histórico das políticas de atendimento à adolescência autora de ato Infracional no Brasil e no Pará. Os **sujeitos de estudo** foram seis adolescentes do Centro Socioeducativo Feminino em cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade. O **levantamento de dados** constou de: entrevistas com roteiro semi estruturado; observação in loco e diário de campo. Os **instrumentos para a análise dos dados** utilizamos a análise de conteúdo de acordo com a abordagem proposta por Franco (2003). Os **resultados** revelam que as representações sociais das adolescentes infratoras sobre a socioeducação e as implicações nos seus projetos de vida se constituem em torno da medida disciplinar. Que por sua vez se consolidou ao longo do processo histórico das medidas socioeducativas. O sentido que as adolescentes produzem sobre estas medidas ancoram na dúvida quanto a sua eficiência. A imagem consensual que elaboram sobre as suas vidas após o cumprimento dessas medidas assinalam que pode haver retorno a instituição socioeducativa por infringirem as leis. Assim estas representações sociais comprometem os projetos de vida das adolescentes autoras de atos infracionais.

Palavras - Chave: adolescência, ato infracional, representação social, medida socioeducativa, projeto de vida.

ABSTRACT

Sousa, Marlene Feitosa. **Social representations of teenage: offenders and life project.** In 2011. 214 f. Thesis (MA in Education) - Federal University of Pará, Belém, Pará, 2012.

The **object** of this study is the social representations of adolescent perpetrators of illegal acts on the socio educational and implications for their life projects. The **issue** was guided with a focus on social representations announced by adolescent who have committed illegal acts on the educational measures of boarding school and free range and implications for their life projects. The **locus** of the research was the Socio-Educational Center for Women - CESEF that belongs to the Foundation for Socio-Educational Services of the State of Pará. The study objectives were: a) identify the profile of adolescents in custody CESEF, in the age group from 13 to 18 in under, who comply the detention socio educational and semi liberty b) to characterize the images and meanings they attach to the educational measures that meet c) highlight the objectivities and the anchors that organize the social representation that adolescents have on the measures that meet d) understand the design life of adolescents; e) correlating the social representations of adolescents on measures with its projects life. The **methodology** followed a qualitative approach, and the **theoretical framework** focused on the Theory of Representations of Moscovici (1978) and Jodelet (2001). The theoretical contributions of Birth 2002, 2006 and 2011, and Melucci, 1996, helped us in raids on the joints and adolescence. The benchmarks Volpi, 2001; Blon 1998; Saffioti, 1987; Assisi and Constantine, 20011, Zaluar, 1994, Voegeli, 2003, in the the understand of gender and women involvement in criminal practices. Piloti and Rizzini, 2001; Marcilio, 1996, 2002, Oliveira and Assis, 1999, on the political history of service to the teenage who practice an infraction in Brazil and in Pará. **The study subjects** were six teenagers Center Socio Male, who fulfilled the educational measures inmate and semi liberty. **The survey consisted** of: a semi-structured interviews, observation and field diary. **The tools** for data analysis used content analysis according to the approach proposed by Franco (2003). The result shows that representations of adolescent offenders, on the socio education and implications for their life projects constitute about a disciplinary measure. That in turn was consolidated during the historical process of social and educational measures. The meaning that adolescents have on these measures is in doubt as to its efficiency. The image that produce consensus about their lives after the fulfillment of these measures indicate that there can be return the institution for violating the law. So, these representations jeopardize the life projects of adolescent perpetrators of illegal acts.

Key - Words: adolescence, offense, social representation, by social, life project.

LISTA DE SIGLAS

ASE	Atendimento socioeducativo
CPB	Código Penal Brasileiro
CESEF	Centro Socioeducativo Feminino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FASEPA	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará
MSE	Medida Socioeducativa
PIA	Plano Individual de Atendimento
PRÓ-DCA	Programa de Promoção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNB	Universidade de Brasília
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFSC	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Características gerais do corpus documental	23
Quadro 02	Aspectos teóricos metodológicos predominantes	24
Quadro 03	Adolescentes em cumprimento de MSE no CESEF em Novembro de 2011	44
Quadro 04	Sujeitos do Estudo	45
Quadro 05	Direitos e deveres das adolescentes em cumprimento de provisória e internação	52
Quadro 06	Medidas socioeducativas não privativas de liberdade	89
Quadro 07	Medidas socioeducativas privativas de liberdade	90
Quadro 08	Dados sociodemográficos das adolescentes custodiadas no CESEF em novembro de 2011 que se adequaram aos critérios e aceitaram participar da pesquisa.	96
Quadro 09	Situação jurídica das adolescentes custodiadas no CESEF em novembro de 2011 que se adequaram aos critérios e aceitaram participar da pesquisa.	108
Quadro 10	Síntese das questões e respostas que emergiram dos relatos das adolescentes sobre a socioeducação e as perspectivas do projeto de vida	117

LISTA DE TABELA

Tabela 01	Pesquisa da UNIPOP quantificando os/as adolescentes em comprimento de medida socioeducativa no Estado do Pará	78
------------------	---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Árvore de apresentação das adolescentes	92
------------------	---	----

LISTA DE MAPA

Mapa 01	Localização da ilha de Cotijuba	86
----------------	---------------------------------	----

LISTA DE DIAGRAMA

Diagrama 01	Eixos destacados por Jodelet, como base da investigação sobre Representações Sociais	35
Diagrama 02	Síntese das Temáticas interpretativas	120
Diagrama 03	Síntese das Temáticas Analíticas	153
Diagrama 04	Implicações no Projeto de Vida	156
Diagrama 05	Aspectos da lógica de organização das medidas socioeducativas brasileiras	162
Diagrama 06	Outra lógica para a organização das medidas socioeducativas	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Habitantes do Estado do Pará e taxa de adolescentes	76
Gráfico 02	Adolescentes homens e mulheres no Estado do Pará	77
Gráfico 03	Adolescentes segundo o sexo em cumprimento de medida privativa de liberdade	77
Gráfico 04	Idade	97
Gráfico 05	Local de moradia	98
Gráfico 06	Cor da pele das adolescentes	99
Gráfico 07	Estado civil das adolescentes	101
Gráfico 08	Orientação sexual	102
Gráfico 09	Nível de escolaridade	103
Gráfico 10	Religião	103
Gráfico 11	Ocupação antes de cumprir a MSE	105
Gráfico 12	Lazer praticado pelas adolescentes	106
Gráfico 13	Uso de drogas ilícitas	107
Gráfico 14	Ato infracional cometido	111
Gráfico 15	Reincidência de ato infracional	112
Gráfico 16	Medida socioeducativa recebida	114
Gráfico 17	Tempo de cumprimento da MSE	114

LISTA DE FOTOS

Foto 01	Fachada com Placa de Identificação com nome CESEF	47
Foto 02	Fachada com Placa de Identificação com nome Iza Cunha	47
Foto 03	Rua principal de acesso e entrada da Unidade	48
Foto 04	Sala de aula da Unidade	49
Foto 05	Refeitório da Unidade	50
Foto 06	Vista do pavimento superior da Unidade	50
Foto 07	Dormitório da medida socioeducativa de internação	55
Foto 08	Dormitório da medida socioeducativa de semiliberdade	56
Foto 09	Área externa da Unidade e do tempo livre	56
Foto 10	Adolescentes na área externa e no tempo livre	57
Foto 11	Ruínas da Fachada do Educandário Nogueira de Faria	86

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. TRILHAS METODOLÓGICAS	34
2.1. Os sujeitos da pesquisa.....	43
2.2. A instituição: Centro Socioeducativo Feminino - CESEF.....	45
2.2.1. Ritual de entrada no CESEF.....	51
2.2.2. Rotina da instituição.....	54
2.2.3. Dormitórios e área do tempo livre.....	55
2.2.4. Salas de aulas e oficinas de artesanato.....	58
2.2.5. As visitas.....	60
3. INTERLOCUÇÃO TEÓRICA.....	61
3.1. A Teoria da Representação Social na perspectiva processual.....	61
3.2. Conhecimentos elaborados e partilhados sobre a(s) adolescência(s): adolescência na contemporaneidade, gênero e infração.....	66
3.3. O olhar histórico para a adolescência no Brasil e no Pará: políticas públicas de atendimento, legislação e atendimento, ontem e hoje.....	79
4. APRESENTAÇÃO E PERFIL DAS ADOLESCENTES.....	93
4.1. Apresentado as adolescentes.....	93
4.2. Perfil socioeconômico, geográfico e jurídico das adolescentes.....	95
5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ADOLESCENTES AUTORAS DE ATOS INFRACIONAIS SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NO PROJETO DE VIDA.....	116

5.1. Momentos biográficos: as vivências das adolescentes.....	120
5.1.1. Os vínculos afetivos estabelecidos pelas adolescentes.....	121
5.2.2. O brincar na infância e o jogar no cumprimento da medida socioeducativa.....	126
5.2.3. Como transgrediram socialmente.....	128
5.2.4. Significado da escola para as adolescentes.....	132
5.2. A significância da apreensão.....	137
5.2.1. O ato infracional praticado.....	140
5.3. A medida socioeducativa: o vivido e o construído.....	141
5.3.1. A dimensão disciplinar da medida socioeducativa.....	141
5.3.2. A transformação do mal em bem.....	144
5.3.3. Sonhos e projetos de vida das adolescentes.....	145
5.3.4. A mudança de vida.....	146
5.4. As imagens e sentidos das adolescentes sobre a socioeducação e as implicações no projeto de vida.....	147
5.4.1. Projeto de vida das adolescentes a partir das Representações Sociais sobre a socioeducação.....	153
6. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS. O QUE NÃO TEM CERTEZA, NEM NUNCA TERÁ!.....	159
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES.....	176
ANEXOS	190

1. INTRODUÇÃO

“O que será, que será?
 Que andam suspirando pelas alcovas
 Que andam sussurrando em versos e trovas
 Que andam combinando no breu das tocas
 Que anda nas cabeças anda nas bocas
 Que andam acendendo velas nos becos
 Que estão falando alto pelos botecos
 E gritam nos mercados que com certeza
 Está na natureza
 Será, que será?
 O que não tem certeza nem nunca terá
 O que não tem conserto nem nunca terá
 O que não tem tamanho”...
 (Chico Buarque)

Os versos do compositor Chico Buarque de Holanda serviram de inspiração para o aprofundamento acerca do estudo das representações sociais das adolescentes autoras de atos infracionais, sobre a socioeducação vivenciada numa Unidade de internação do sistema socioeducativo da grande Belém e as implicações nos seus projetos de vida. Os trechos nos servem de inspiração principalmente diante das incertezas, dos desafios e das possibilidades que adolescentes enfrentam na sociedade contemporânea.

O que será que as adolescentes autoras de atos infracionais em Belém vivenciam num contexto de privação de liberdade? Que anda na cabeça, nas bocas dessas adolescentes? O que será? Será, que será?

As interrogações que fazemos nutrem nosso objeto de pesquisa que se expressa como escritura vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará.

Nosso diálogo começa sobre nossa inserção profissional, uma vez que os conhecimentos elaborados e produzidos neste apontamento estão intimamente

relacionados com os contornos da vida profissional e pessoal. Foi a partir dos pruridos profissionais que nos lançamos nas trilhas do longo e inacabado percurso da pesquisa, do fazer ciência e produzir conhecimento.

Ressaltamos que não temos a intenção de produzir verdades, haja vista que vivemos um tempo de incerteza¹, que não há dogmas, nem catecismos. A postura atual pede a livre circulação das ideias e da crítica. Nesse sentido, os pensamentos e explicações lançadas nessa escritura são frutos da percepção que temos de nosso momento histórico e de nossa trajetória de vida, como aluna e profissional, sendo assim, estamos solícitas à crítica e a outros olhares de leitores e pesquisadores de um modo geral.

Nossa formação inicial em Pedagogia possibilitou que tivéssemos vivências de escola e do fazer pedagógico em sala de aula, porém, foram as práticas em ambientes não escolares que ganharam as matizes de significação de nossa trajetória profissional.

Em 2006, fomos aprovadas no concurso público da Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETEPS) e da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNCAP). O primeiro era para trabalhar com idosos e o segundo com adolescentes autores de atos infracionais em cumprimento de medida socioeducativa. Como não podíamos acumular a função técnica de Pedagoga, tivemos que optar: a preferência foi pelo primeiro, pois julgávamos que atuar com adolescentes autores de atos infracionais poderia ser extremamente difícil, já que as nossas representações sociais eram de que esses adolescentes eram “perigosos² e com poucas chances de “recuperação”.

¹ Referimo-nos ao contexto da pós-modernidade, mesmo considerando as divergências teóricas em torno do seu conceito, reputamos alguns pontos consensuais, tais como: a) assenta-se na perda do sentimento de certeza; b) reconhece o caráter instável de todo conhecimento; c) configura ser uma sociedade da informação; d) não se afirma em paradigmas próprios e absolutos; e) perda da crença de uma essência universal de homem e de identidades fixas, completas, estáveis e universais (MELUCCI, 1996; GIDDENS, 1991).

² Nossas representações de adolescentes “perigosos” estavam ancoradas em imagens de jovens em cumprimento de medida socioeducativa como violentos, que representavam um perigo à sociedade, em virtude do tipo e da gravidade do delito praticado por esse segmento da população juvenil. Vale ressaltar que tais imagens foram se constituindo em nós principalmente a partir dos meios midiáticos que, muitas vezes, tendem a apresentar apenas uma versão dos fatos. Sobre essa questão, Sergio Adorno (2010), num ensaio sobre a violência na sociedade brasileira, juventude e delinquência como problemas sociais, ressalta que no Brasil, desde que violência e crime passaram a ser questões

Na ciranda da vida, aquela opção que eliminamos veio ao nosso (re) encontro, quando em 2008 fomos aprovadas também em concurso público para o Tribunal de Justiça do Estado do Pará, com lotação na 2ª Vara da Infância e Juventude, específica para julgar adolescentes que cometem atos infracionais.

O ato infracional está inserido no marco legal e jurídico do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, à luz da Constituição brasileira de 1988 e de normativas internacionais, inaugurou a doutrina da proteção integral.

A doutrina da proteção integral introduziu no ordenamento jurídico brasileiro um sistema de garantias e direitos para crianças e adolescentes. Consolidando, assim, uma nova concepção no trato dos direitos e deveres da criança e do adolescente, caracterizados como sujeitos de direitos. O ECA considera criança a pessoa até 12 anos de idade e adolescente de 12 a 18 anos.

O ato infracional é definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como conduta descrita como crime ou contravenção penal. O ato infracional só pode ser cometido por adolescentes e deve ser encarado como fator jurídico a ser analisado assegurando-se todas as garantias processuais e penais.

Os/as adolescentes ao cometerem ato infracional e após julgado/as e sentenciado/as pela legislação brasileira são submetido/as a medidas socioeducativas. A medida socioeducativa é, ao mesmo tempo, uma sanção o/a adolescente e uma oportunidade de ressocialização. Deste modo, a medida contém uma dimensão coercitiva, uma vez que o/a adolescente é obrigado/a a cumpri-la, e educativa, “uma vez que seu objetivo não se reduz a punir o/a adolescente, mas prepará-lo/a para o convívio social” (VOLPI, 2011, p. 66).

O ordenamento jurídico e legal do ECA, ao propor uma nova concepção, observamos que uma das principais alterações foi na lógica da repressão e da punição em substituição pela lógica de um processo educativo para os/as adolescentes autores(as) de atos infracionais e em cumprimento de medida socioeducativa.

públicas, tende a haver uma associação do jovem como ser violento. Tal associação se dá, em grande medida, a partir das “imagens e representações veiculadas pela mídia impressa e eletrônica e, recentemente, pela filmografia nacional”.

Entretanto, os ordenamentos insculpidos pela Lei pouco são postos em prática, uma vez que o conteúdo pedagógico da medida socioeducativa não tem prevalecido, mas sim a educação disciplinar. O aspecto punitivo das medidas tem sido a tônica, especialmente nas instituições que executam as medidas privativas de liberdade.

Ao considerarmos essa questão, trazemos a assertiva de Frasseto (2007) ao declarar que:

A construção de um novo modelo implica a desconstrução, sempre resistida, de velhos olhares e velhas práticas cristalizadas que teimam em perpetuar-se. No caso do atendimento ao jovem infrator, o modelo assistencial das Febems, desenhado pela Escola Superior de Guerra no alvorecer do Golpe de 64, sucedeu o modelo correcional – repressivo, anterior, mas não o superou, resultando (...) em práticas retributivas e paternalistas (...) sempre autoritárias. A cultura institucional assim forjada não foi descontinuada com a bintrodução da nova perspectiva de garantia de direitos fundamentais introduzidas pelo ECA (...) Segue-se hoje tratando jovens no paradigma da incapacidade, como objetos, negando-lhes direitos sob o pretexto da “proteção”, criminalizando-se a pobreza (...) punindo-se para educar. (FRASSETO, 2007, p. 15)

Assim, em nossa presente atuação profissional, nos deparamos com essa conjuntura: uma legislação que dá poucos indícios de efetivação, uma prática que remonta a uma socioeducação estritamente punitiva aos adolescentes autores de atos infracionais.

Diante disso, as incongruências da situação apresentada foram um convite de inserção, de mergulho no contexto da adolescência na atualidade, em especial no contexto das autoras de atos Infracionais inseridas no sistema socioeducativo. Fomos assim, impulsionadas a uma atitude investigativa, a não aceitar explicações simplistas, reducionistas aos fenômenos e fatos.

Desta maneira, o ingresso no curso de pós-graduação *stricto sensu*, na área da educação, além do desejo de nos tornarmos pesquisadora, concretizou também a transformação de nossas inquietudes num problema de pesquisa.

Nesse sentido, construímos nosso objeto de pesquisa delimitando o foco sobre adolescentes do sexo feminino, pois os diversos momentos que tivemos com essas adolescentes, seja em acompanhamento de audiências judiciais, em

entrevista, seja no contato durante as visitas às unidades do sistema socioeducativo, foram sempre muito intrigantes e reveladores.

Entre as revelações anunciadas pelas adolescentes, constam suas fantasias, seus valores, expectativas sobre o mundo, sobre elas mesmas, o que as levou a cometer atos infracionais, as dificuldades vividas por estarem privadas de liberdade, suas trajetórias de aluna e de estudante, enfim, histórias de vida.

Desse modo, a partir do discurso das adolescentes, começamos a entender a rede que constrói, organiza e mantém a criminalidade, relatada pelas adolescentes. Passamos a compreender também, a prática infracional da adolescente como um fenômeno complexo e dialético, existem variáveis sociais, econômicas e condições individuais presentes no engendramento dessa questão.

Nessa conjuntura, delineamos nosso objeto de estudo, que adquiriu maior relevância quando fomos realizar o Estado da Arte, no sentido de verificarmos os conhecimentos produzidos acerca do objeto. Assim, averiguamos que é incipiente a produção acadêmica sobre as adolescentes infratoras em nível nacional e no Estado do Pará.

Ao fazermos levantamento no Banco de Teses do Portal da CAPES³ para o período de 2003 a 2010 e nos sítios digitais das Universidades, incluindo teses e dissertações completas, examinamos que a investigação sobre representações sociais de adolescentes masculinos autores de atos infracionais é bastante significativa. Porém, sobre a adolescência feminina que comete delito é vacante, encontramos 09 (nove) produções, que por sua vez não tem a centralidade da Teoria da Representação Social.

Vale ressaltar que, ao fazermos o levantamento inicial, 09 (nove) produções mostraram-se análogas ao nosso objeto de pesquisa, no entanto, ao procurar fazer a leitura do texto na íntegra, tivemos acesso a apenas 05 (cinco) produções acadêmicas. Após exaustiva busca dos *sites* das Universidades, em ferramentas de

³ Acessado entre maio de 2010 e fevereiro de 2011 no sítio digital <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

busca *online* (*Google, Bing e Yahoo!*) e até envio de correspondência eletrônica para os autores que divulgaram seus correios eletrônicos, não obtivemos êxito.

O quadro 01 apresenta as produções discentes com as características gerais do *corpus* documental como podemos visualizar abaixo:

Quadro 01 - Características gerais do corpus documental

Nº	Autor (a)	Temática Pesquisada	Nível <i>Stritu Senu</i>	Instituição	Área de Conhecimento	Defesa
01	Adriana Carvalho Lopes	Narrativas de adolescentes em conflito com a lei.	Mestrado	UNB	Linguística	2003
02	Domingos Barreto de Araújo	O perfil das adolescentes que cometeram atos infracionais em Salvador no ano de 2000.	Mestrado	UFBA	Psicologia	2004
06	Silvania Dellamora Silveira	Matizes das significações do ato infracional da adolescência feminina em cumprimento de medida socioeducativa no programa de prestação de serviço a comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Mestrado	UFRS	Educação	2005
03	Luciana de Oliveira Hulle	Meninas em conflito com a lei e com esperança: estrelas de guia.	Mestrado	UFES	Psicologia	2006
04	Sara Oliveira Cardoso	Jovens mulheres: identidades, vivências e transgressões.	Mestrado	PUC/RS	Educação	2007
05	Vânia Cristina Torres Gomes de Almeida	Adolescentes autoras de ato infracional: discurso, identidade e representação.	Mestrado	UFMS	Linguística	2007
07	Ana Cristina Monteiro Sason	Influência do fator "gênero feminino" na prática de ato infracional de homicídio.	Mestrado	PUC/RS	Direito	2008
08	Vânia Aparecida Calado	Escolarização, gênero e conflito com a lei: um estudo de registros de atendimentos a adolescentes em medida socioeducativa.	Mestrado	USP	Psicologia	2010
09	Isadora Machado Vier	Adolescentes institucionalizadas: um estudo sobre proteção integral e gênero no centro de socioeducação da região da Ponta Grossa-PR.	Mestrado	UFSC	Direito	2010

Fonte: Produzido pela autora, 2012.

O quadro 02 demonstra os aspectos teóricos predominantes nos estudos realizados, relacionados aos autores, objeto, problema e método:

Quadro 02 – Aspectos teóricos metodológicos predominantes

Nº	Autor (a)	Objeto	Problema	Método
01	Adriana Carvalho Lopes	Como a identidade e a realidade social são construídas pelas representações discursivas presentes nas narrativas de 06 adolescentes infratoras.	Como as jovens infratoras se situam e enxergam a sua própria subjetividade?	Qualitativo com análise do discurso crítica, estudos culturais e estudos de gênero social.
02	Domingos Barreto de Araújo	Perfil das adolescentes que cometerem atos infracionais em Salvador em 2000.	Qual o perfil das adolescentes em conflito com a lei na cidade de Salvador em 2000?	Qualitativo e Quantitativo Descritivo documental Análise de conteúdo em Bardin.
03	Silvania Dellamora Silveira	Significado do ato infracional para adolescência feminina em cumprimento de medida socioeducativa no programa de prestação de serviço a comunidade.	Qual a matizes das significações de ato infracional para as adolescentes?	Qualitativo com entrevista em profundidade e registro de relatos.
04	Luciana de Oliveira Hulle	Experiências vividas por adolescentes do sexo feminino que cumprem internação provisória ou de privação de liberdade.	Quais os significados que atribuem a institucionalização, as motivações para entrada na criminalidade e as perspectivas de futuro das adolescentes?	Qualitativo com entrevista semiestruturada
05	Sara Oliveira Cardoso	Identidades de mulheres e vivências de transgressões.	Como se dá a construção das identidades de jovens mulheres com vivência de ato infracional em Porto Alegre?	Qualitativo com entrevista semiestruturada
06	Vânia Cristina Torres Gomes de Almeida	Discurso, identidade e representação de adolescentes autoras de ato infracional.	Como são construídas as identidades discursivas de adolescentes autoras infracionais?	Pesquisa qualitativa, método etnográfico. Aplicação de questionários e entrevistas, análise do discurso e dos estudos culturais
07	Ana Cristina Monteiro Sason	Agressividade e violência de adolescentes, na prática do ato infracional de homicídio e sua relação com o gênero feminino.	Qual o influencia do “gênero feminino” na prática de ato infracional de homicídio?	Quali-quantitativa com análise de arquivos, aplicação de questionário
08	Vânia Aparecida Calado	Escolarização, gênero e conflito com a lei.	Quais as relações estabelecidas entre adolescentes e escola que produzam atos de indisciplina e culminem em cumprimento de medida socioeducativa?	Qualitativa com estudo de caso
09	Isadora Vier Machado	Estudo sobre proteção integral e gênero no centro de socioeducação da região da Ponta Grossa-PR.	Quais as estratégias cotidianas para a promoção integral das adolescentes institucionalizadas, de acordo com diversidades de gênero?	Qualitativa com observação indireta e entrevista semiestruturada

Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Ao perscrutarmos a produção brasileira, alguns dados chamaram atenção. A começar pelos pesquisadores, há uma prevalência do sexo feminino: 08 pesquisadoras e 01 pesquisador. O conjunto de trabalhos compreende todas as produções, como dissertações de mestrado e nenhuma tese de doutorado, nos levando a indagar: por que o tema não tem despertado o interesse dos pesquisadores em nível mais elevado? Cremos que apenas o acompanhamento de uma série histórica nos próximos anos poderá indicar com maior clareza a indagação hoje presente.

Quanto ao campo empírico dos estudos, as produções concentraram-se na região Sul, com 04 produções; 02 nas regiões Centro Oeste e Sudeste e 01 apenas na região Nordeste. Na região norte não foi encontrada nenhuma produção.

Sendo assim, a temática despertou o interesse de uma diversidade de áreas do saber, tais como, 02 em linguística, 03 em psicologia, 02 em educação e 02 em direito, não havendo assim uma predominância de um campo epistemológico específico. Há estudos de várias as áreas trilhando esse caminho, indicando a preocupação em compreender a adolescência feminina como sujeito psicológico e a busca de referenciais para o estudo de questões específicas, tais como perfil das adolescentes infratoras numa certa localidade, gênero como influenciador do delito e processo de escolarização.

Neste sentido, a análise desse conjunto de pesquisas nos permite demonstrar que existe um campo de pesquisas desse objeto em andamento que precisa de ampliação e aprofundamento dos estudos e referenciais, para que se abra o leque de compreensões de um número significativo de variáveis.

Por esta razão, ratificamos a relevância da intenção de investigar as *Representações Sociais das Adolescentes Infratoras sobre a Socioeducação e as Implicações no Projeto de Vida*, à medida que não há nenhum estudo especificamente sistematizado no Estado do Pará em relação às adolescentes do sexo feminino que cometem atos infracionais.

Diante do exposto, as disciplinas cursadas no Mestrado em Educação, na linha de Currículo e Formação e Professores, nos possibilitou problematizar nosso

objeto de estudo à luz das teorias, políticas e práticas curriculares, somados à nossa inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Representação Social e Educação (GEPJURSE)⁴, que nos permitiu desenvolver atividades e estudos que tiveram como centralidade a adolescência e juventude, com suas representações e formas de comunicação, assim nos dando novas ferramentas de compreensão.

Uma das produções do grupo (GEPJURSE) se encontra expressa na obra *“Escrituras, imagens e sentidos: saberes sobre o objeto de pesquisa na educação”*. Nela nos debruçamos na abordagem sobre o nosso objeto de estudo em consonância com a Teoria das Representações Sociais.

Assim, na caminhada da construção de novos saberes e conhecimentos, passamos a compreender que há múltiplas maneiras de ser adolescente, pois pensar a adolescente mulher, autora de ato infracional, inserida na contemporaneidade, em uma sociedade em permanente mudança, retrata o contexto atual que vivemos da sociedade complexa, como diz Nascimento (2011): “esta é a chamada era da pós- modernidade que significa um período de transição da modernidade rumo ao novo. Isso quer dizer que estamos vivendo um período de nítida disparidade do passado” (apud GIDDENS, 1991). Daí a necessidade de outras explicações para as mudanças que estamos vivenciando. Essas explicações, nos anuncia Melucci (1996, p. 68), ainda “não são possíveis de serem nomeadas”

Neste sentido, analisar a adolescência dentro do contexto contemporâneo é enxergar as “filhas da contemporaneidade” como produto da vida social de hoje, dividida em múltiplas zonas de experiência, cada qual caracterizada por formas específicas de relacionamento, linguagem e regras, valores e culturas.

Como nos debruçamos em desvelar as significações das adolescentes sobre a socioeducação e as implicações nos seus projetos de futuro, nossos apontamentos decorrem da imersão em analisar os conhecimentos partilhados pelas adolescentes. Desta maneira, ao escolhermos estudar a adolescência feminina autora de ato infracional, nosso olhar é antes de tudo para a adolescente e não para o seu delito.

⁴ Este Grupo possui registro no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo>.

Ressaltamos isto, pois, como salienta Volpi (2001, p. 21), “a expressão *adolescente infrator (a)* é comumente reduzida o/a *infrator (a)*, tornando o adjetivo mais importante que o substantivo, imprimindo um estigma irremovível”. Tal assertiva do autor, a nosso ver, expressa representações sociais da sociedade em geral, que tende a não associar essa etapa da vida a uma circunstância, mas a uma categoria valorativa.

Essa forma de ver esse segmento da população juvenil nos possibilita visualizar as representações sociais construídas em torno dessa questão, pois as adolescentes, não raro, são estigmatizadas, são chamadas de “menor, trombadinha, pivetinha”. Estas expressões pejorativas foram objetivadas em representações negativas acerca desses sujeitos, criando assim, aos olhos da sociedade, uma classe perigosa e responsável pela violência e insegurança generalizadas (SPÓSITO, 1994), sem considerar que um fenômeno só aparece dentro de uma história e de uma sociedade que o produzem.

Nesse prisma, o debate sobre a adolescente autora de ato infracional diz respeito a processos histórico, político, econômico e social muito mais abrangentes, que não se restringem apenas ao segmento jovem da população, uma vez que estratégias de enfrentamento a essa questão passam também por estratégias de novas condições de vida para todos.

A partir das considerações arroladas, deparamo-nos com o debate sobre a situação de gênero. Entendemos que este não é um tema central para esta investigação, ele transversaliza, recorta, uma vez que ele está presente de maneira marcante para as adolescentes sujeitos desta pesquisa, tendo em vista que o mesmo funcionou como um critério de seleção dos sujeitos do estudo.

Diante disso, entendemos que as identidades são construídas socialmente e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, compreendemos que os sujeitos são biologicamente diferenciados em sexo masculino e feminino. Entretanto, independente da determinação biológica, os processos pelos quais essas pessoas se assumem mulheres e homens é uma construção social, neste sentido Saffioti (1987) argumenta que:

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis que a sociedade espera ver

cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma que escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. (SAFFIOTI, 1987, p. 32)

É nesse sentido que enxergamos os sujeitos femininos desta pesquisa como sujeitos sociais, que partilham conhecimentos e saberes e que vão se constituindo nas relações com os outros. Cada indivíduo encarna as relações sociais, configura uma identidade pessoal, uma história e um projeto de vida.

Nessa mesma direção os estudos de Voegeli (2003) ao abordar o feminino na sociedade contemporânea faz uma análise de como é constituída a identidade na sociedade pós-moderna, bem como o papel esperado da mulher. Porém, tal compreensão faz-se primordial a partir da ótica de gênero, pois “os papéis de gênero e as relações que se estabelecem entre os sexos dependem do tipo de sociedade em que estão inseridos seus atores” (VOEGELI, 2003. p. 24).

Para a referida autora, os delitos praticados por mulheres “de alguma forma impressionam mais do que aqueles perpetrados por homens”, pois na nossa cultura ocidental espera-se da mulher: “graça, passividade, paciência e tolerância” (op. cit. 2003, p. 30). Ao ser gerada no seio de uma sociedade patriarcal, os papéis colocados à mulher são a sua subordinação ao homem, viver num mundo privado do lar e da casa. Em que pese o declínio do patriarcado e da assunção da emancipação feminina, ainda se faz presente no seio da sociedade contemporânea tal concepção.

Desse modo, do estereótipo da mulher descrita acima não se espera que cometa delitos. No entanto, caso o faça, se espera que não utilize de meios violentos, “é que o delito é relacionado com violência, que por sua vez é ligada, no senso comum, à força física, atributo considerado masculino” (op. cit. 2003, p. 30).

Sobre a participação de mulheres, em especial o envolvimento da adolescente feminina na infração, Tatiana Moura (2007), em seu livro *Rostos invisíveis da violência armada*, problematiza o olhar lançado pela sociedade de um modo geral para o envolvimento de mulheres na criminalidade. Para a autora, criou-se um estereótipo de que a participação de mulheres e meninas é de passividade e subalternidade ao gênero masculino, ressalta que o contorno da atividade delitiva

“tem vários rostos e se manifesta por meio de práticas diferenciada e com atores múltiplos, embora, uns mais visíveis que outros” (MOURA, 2077, p. 55).

Desta maneira, a escritura de nossa dissertação para titulação de mestrado em educação, tem como proposta de estudo analisar o fenômeno social da adolescência feminina autora de ato infracional em cumprimento de medida socioeducativa, articulado ao campo educacional.

A problemática central que guiou esta caminhada residiu na seguinte indagação: Quais as Representações Sociais das adolescentes sobre a socioeducação que cumprem em Unidade de internação e as implicações nos seus projetos de vida?

A opção por este problema de estudo se deu no sentido de que as medidas socioeducativas, além de sancionar a adolescente pelo ato Infracional cometido, têm como peculiaridade o conteúdo pedagógico, educativo, o qual objetiva a mudança de postura, o repensar e a responsabilização do ato cometido pela adolescente, bem como o seu retorno à família e à comunidade.

Para Costa (2006) a natureza da ação socioeducativa é a “preparação da adolescente para o convívio social”, que ao lado das dimensões educativas, profissionalizantes, esportivas, culturais e de lazer desenvolva na adolescente “seu potencial para ser e conviver”, isto é, instrumentalizá-la para “relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na lei penal como crime ou contravenção” (COSTA, 2006, p. 14).

Ao considerarmos essa conceituação, entende-se que é necessário problematizar e realizar na academia esse debate, posto que a compreensão dos processos educacionais, seja em ambiente escolar ou em não escolar, representa um desafio a todos nós educadores, “e isso demanda que se saia das dispersas e padronizadas representações cotidianas sobre esses processos e se adentre em um movimento investigativo questionador desse objeto em seu contexto” (GATTI, 2005, p. 139).

Nessa direção surgiram as seguintes questões:

- O que dizem as adolescentes sobre a suas histórias de vidas?
- O que as levou a cometer atos infracionais?

- Como percebem a Unidade Socioeducativa (CESEF) que estão?
- O que há de comum nas vidas dessas adolescentes?
- O que elas projetam para o futuro ao sair da Instituição?

Nosso interesse sobre a questão da adolescente autora de ato infracional recai em conhecer quem são essas adolescentes, em que condições vivem, o que pensam, o que sentem e como agem em relação as suas vidas e a vida do outro, as adversidades e aos projetos de vida. De que forma a vivência no sistema socioeducativo colaborou para o redimensionamento de seu projeto de vida.

A partir dos questionamentos levantados, o objetivo central deste estudo é:

- a) Analisar as representações sociais das adolescentes, da faixa etária de 13 a 18⁵ anos incompletos, que cumprem medida socioeducativa de internação e semiliberdade no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF), e as implicações nos seus projetos de vida.

Quanto aos objetivos específicos, são:

- a) Caracterizar o perfil das adolescentes custodiadas no CESEF, na faixa etária de 13 a 18 anos incompletos em cumprimento de medida socioeducativa de internação e semiliberdade;
- b) Caracterizar as imagens e sentidos que atribuem às medidas socioeducativas que cumprem;
- c) Destacar as objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais que as adolescentes possuem sobre as medidas que cumprem;
- d) Compreender o projeto de vida das adolescentes;
- e) Correlacionar as representações sociais das adolescentes sobre as medidas com os seus projetos de vida.

Para o desenvolvimento deste estudo nos servimos da Teoria das Representações Sociais (TRS) a fim de perscrutar a socioeducação representada

⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente considera adolescente com faixa etária de 12 a 18 anos de idade. Com base nesta indicação, utilizaremos neste estudo o referido recorte etário.

pelas adolescentes autoras de ato infracional, na medida em que elaboram e partilham representações das medidas socioeducativas que cumprem, e quais as implicações nos seus projetos de vida.

O campo de estudos da TRS na perspectiva processual representada por Jodelet engendra as dimensões teóricas e metodológicas que buscamos atender aos propósitos desse estudo. Uma vez que usando a TRS granjeamos entender como as adolescentes absorvem significados das medidas socioeducativas que cumprem e o que projetam como perspectivas de vida. O que gostariam de ser, fazer e ter? O que acham que farão e terão ao saírem do sistema socioeducativo? Articular as dimensões dos elementos afetivos, mentais e sociais, e concatenando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade sobre a qual elas vão intervir (JODELET, 2001).

Nessa conjuntura, compreendemos a adolescência como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada uma. Isto quer dizer, não se constitui por um momento determinado, não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo este processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

Outros estudos serviram de referências fundamentais para que pudéssemos realizar incursões e articulações nos campos teóricos pelos quais caminhamos e que nos forneceram sustentação à temática. Sobre o tema *adolescência* buscamos nas obras de Nascimento, 2002, 2006 e 2011; Melucci, 1996, 2004; Freire, 2002; Aguiar, Bock & Ozella, 2001; dentre outros. Estes assinalam que a adolescência é uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento e que há múltiplas maneiras de ser adolescente na contemporaneidade.

Os referenciais de Volpi (2001) para o entendimento de *ato infracional e adolescência autora de delito num contexto de privação de liberdade*. As fontes teóricas: Louro, 1998; Saffioti, 1987; Assis e Constantino, 2001; Zaluar, 1994; Voegeli, 2003; Costa, 1999; auxiliaram-nos nas discussões de *gênero* e no envolvimento de mulheres em práticas delitivas.

Incorporamos também as obras de Rizzini e Pilotti (2011) e Marcílio (1996; 2002) acerca do debate sobre o histórico das políticas de atendimento à adolescência autora de ato Infracional no Brasil. E no Pará a obra de Oliveira e Assis (1999). No que tange a socioeducação e sua materialização no Estado do Pará, recorreremos a Guedes (2010) e Costa (2006).

Berger e Luckmann (1985) nos auxiliaram para o entendimento dos processos de socialização e construção da realidade pelo sujeito; Foucault (1999; 2001) como ferramenta teórica da sociedade disciplinar; Dubet (2004), com as discussões sobre abandono e reprovação escolar e Nascimento, 2011 e Catão, 2001; nos subsidiou acerca do debate sobre *projeto de vida*.

A partir da TRS, a metodologia que utilizamos para o acesso ao fenômeno de Representação Social foi a abordagem qualitativa, que segundo Chizzotti (2001, p. 79) “[...]parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” .

A pesquisa qualitativa oportuniza ao pesquisador observar, perceber, ouvir, descrever a realidade do contexto social. Neste sentido, preconiza Patrício (1999) que:

O ser humano procura interpretar o mundo em que vive atribuindo conceitos significativos à realidade. Esse conhecimento pode ter várias representações para a humanidade, dependendo do modo como é percebido. A compreensão desse fenômeno nos mostra que existem diferentes caminhos para se produzir conhecimentos. (PATRÍCIO, 1999, p. 33).

O *locus* da pesquisa foi o Centro Socioeducativo Feminino (CESEF) que atende adolescentes e jovens do sexo feminino na faixa etária de 12 a 21⁶ anos incompletos. É uma Unidade do sistema socioeducativo à adolescência autora de ato infracional, pertence à Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará, FASEPA (Ex- Fundação da Criança e do Adolescente do Pará – FUNCAP). É a única Instituição do sistema socioeducativo que atende adolescentes do sexo

⁶ Excepcionalmente, a sua aplicação e o seu cumprimento poderão ser estendidos até os 21 anos. Art 2º, Parágrafo Único da Lei Federal Nº 8069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Isso quer dizer que adolescente tem até a idade de 21 anos para responder juridicamente pelo infracional cometido enquanto adolescente.

feminino do Estado. O estudo envolveu 06 (seis) sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa de internação e semiliberdade.

No caminho que percorremos optamos pelos seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Observação *in loco*, com registro no diário de campo;
- Análise de documentos;
- Entrevistas individuais e conversas informais com equipe técnica e gerente da Unidade *locus* da pesquisa.

Para a realização do presente estudo, obtivemos a autorização da Juíza da 2ª vara da Infância e Juventude de Belém, bem como da Presidência da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará.

Quanto aos procedimentos de análise, os referenciais de Franco (2005) sobre a análise de conteúdo serviram de base para o tratamento das informações.

A trajetória construída permitiu estruturamos este estudo em seis seções, a contar desta **INTRODUÇÃO** em que abordamos as nossas inquietudes que nos levaram ao objeto de estudo, apresentamos o objetivo geral e os específicos, bem como a problemática central que norteou a pesquisa, além da citação das fontes bibliográficas.

A seguir na seção 2, denominada de **TRILHAS METODOLÓGICAS**, apresentamos a construção metodológica da pesquisa de campo, com destaque para os instrumentos, técnicas e coleta de dados, além dos sujeitos da pesquisa.

Na seção 3, nomeada de **INTERLOCUÇÃO TEÓRICA**, discorremos sobre a teoria das representações sociais na perspectiva processual; apresentamos a concepção de adolescência que norteia o estudo, bem como, trazemos a baila as discussões sobre gênero e infração. A seção finaliza com o olhar histórico das políticas públicas de atendimento e legislação para a adolescência infratora no Brasil e no Pará.

A seção 4, intitulada **APRESENTAÇÃO E PERFIL DAS ADOLESCENTES**, destaca os sujeitos do estudo e apresenta o perfil socioeconômico e jurídico das adolescentes.

Na seção 5, denominada **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ADOLESCENTES AUTORAS DE ATOS INFRACIONAIS SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NO PROJETO DE VIDA**, apresentamos as temáticas que assinalam a composição das objetivações e ancoragens que compõem o processo de Representações Sociais das adolescentes sobre a socioeducação e as implicações nos seus projetos de vida.

Finalizamos com nossas **APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS, cujo título intitula-se O QUE NÃO TEM CERTEZA, NEM NUNCA TERÁ!** em que tratamos das considerações finais e os aspectos de nossa da lógica de pensamento como resposta a problemática central desse estudo.

2. TRILHAS METODOLÓGICAS

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

(Thiago de Melo – *A vida verdadeira*)

Nesta seção abordamos o nosso jeito de caminhar, a trilha metodológica que auxiliou o nosso estudo. Por estarmos no campo das Ciências Humanas, levando em consideração a natureza e especificidade do objeto de estudo apresentado, optamos na presente pesquisa pela abordagem *qualitativa - descritiva - interpretativa*.

Qualitativa, porque segundo Minayo (1994, p. 21) “responde a questões muito particulares (...). Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (...) que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Entendemos que a pertinência da abordagem qualitativa nos autoriza a detalhar o processo de constituição das representações sociais das adolescentes autoras de ato infracionais sobre a socioeducação e as implicações nos seus projetos de futuro.

Descritiva, pois tem por objetivo a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos (LUDKE & ANDRÉ, 1987, p. 18). Como no caso deste estudo que descrevemos as informações, saberes e conhecimentos partilhados pelas adolescentes.

Interpretativa, no sentido de que buscamos capturar as imagens e sentidos do objeto de investigação relatados em sua forma explícita e implícita, a luz da Teoria das Representações Sociais e a partir de nossas concepções de homem, mundo e sociedade interpretamos os fatos.

Esse casamento nos possibilitou que examinemos o campo de estudo eleito com a ideia de que nada é trivial, que existe a possibilidade para construir caminhos que nos permitam estabelecer nexos esclarecedores com o nosso objeto de estudo.

Como já anunciamos, para a construção teórico-metodológica, apoiamos-nos na Teoria das Representações Sociais para subsidiar este estudo, na perspectiva da abordagem processual, cujo foco se volta para o estudo dos processos de produção das representações sob o exame dos dois elementos constitutivos das representações: a objetivação e a ancoragem, segundo Moscovici (2003).

Ancoragem e objetivação é o retrato de um esquema figurativo imerso em seu cenário social e histórico onde o fenômeno se insere. Jodelet (2001) demarca três questões relativas ao campo de estudo processual das representações sociais: a) “Quem sabe e de onde sabe?”; b) “O que e como se sabe?” e c) “Sobre o que se sabe e com que efeito?”. Essas questões correspondem, respectivamente, às condições de produção e circulação, aos processos e estados e o estatuto epistemológico das representações sociais.

Esses 03 tempos que concernem o campo de estudo processual são sugeridos por Jodelet para que o pesquisador enverede para compreensão do processo de construção das representações sociais por um dado grupo. Apresentamos no **diagrama 01**, os eixos destacados pela autora, como base da investigação sobre representações sociais:



Fonte: Produzido pela Autora (2012) com base em Jodelet (2001, p. 27-28).

Ao considerarmos essa tríade de questões que orientam o estudo do pesquisador para compreensão da construção das representações sociais, nós, enquanto pesquisadora, entendemos o nosso estudo com base nessa tríade da seguinte forma: a primeira questão – **“Quem sabe e de onde sabe?”** – corresponde às condições nas quais ocorrem a produção e a circulação do processo de construção das representações sociais, ou seja, quem é o sujeito? Quem sabe o quê em nosso estudo? As adolescentes autoras de atos infracionais, de onde elas sabem? Por estarem em uma Unidade socioeducativa.

A segunda questão – **“O que e como se sabe?”** – refere-se ao pensamento consensual sobre o objeto, neste caso, as representações sociais que estas adolescentes partilham sobre o cumprimento das medidas socioeducativas e as implicações no projeto de vida. Para tal, demos ênfase à descrição da narrativa oral das adolescentes, para apreensão dos significados e das imagens que as mesmas atribuem a socioeducação que estão vivenciando.

Por último, a terceira questão – **“Sobre o que se sabe e com que efeito?”** – partimos para a análise e interpretação dos conteúdos das falas orais. Sendo assim, organizamos, na seção 5, as temáticas que vieram a tona nas narrativas das adolescentes para em seguida analisarmos os elementos constitutivos das representações: ancoragem e objetivação. Condensamos, naquela seção, os

significados consensos das representações sociais compartilhadas pelas adolescentes.

Para chegarmos a 2ª e 3ª questão da tríade mencionada, nos utilizamos de procedimentos metodológicos no que tange ao tratamento das informações colhidas junto as adolescentes informantes. Assim sendo, nomeamos de momentos os aspectos que compõem esses procedimentos, que estão intimamente relacionados e interdependentes, conforme listados abaixo:

- **Primeiro Momento:** hasteamento e organização do arcabouço teórico.

a) Inventário bibliográfico sobre o tema das Representações Sociais, adolescência feminina e ato infracional: dissertações, teses, artigos e livros;

b) Levantamento bibliográfico de documentos sobre representações sociais, adolescência infratora no Brasil e no Estado do Pará, socioeducação;

c) Sistematização dos dados.

O produto final desses itens já expusemos na introdução dessa escritura.

- **Segundo momento:** consistiu no Planejamento para a empiria, o que resultou na elaboração do texto base com amostra de resultados parciais, submetidos à análise pela banca de qualificação deste estudo.

- **Terceiro momento:** aconteceu através do exame de qualificação que gerou uma revisão do planejamento e elaboração do estudo e da empiria com base nas sugestões da banca. Por fim, a necessidade de reorganização do projeto e outros documentos necessários para autorização da Instituição *locus* da pesquisa.

- **Quarto momento:** aproximação com o *locus* da pesquisa

a) Solicitação de autorização para realização da pesquisa junto à 2ª Vara da Infância e Juventude de Belém e Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA);

b) Análise documental: leitura do Projeto Político-Institucional de Atendimento Socioeducativo no Pará;

c) Contato telefônico com a Unidade para agendamento da apresentação da pesquisadora;

d) Apresentação da pesquisadora na Unidade com ênfase nos objetivos e metodologia da pesquisa.

- **Quinto:** empiria

a) **Análise documental:** leitura dos prontuários⁷ e do livro de ocorrências⁸ da Equipe Técnica da Unidade. A escolha desses instrumentos de pesquisa se deram por sua relevância e adequação ao referencial teórico. A **análise documental** teve como foco os documentos legais utilizados pela e na Instituição. “Os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 124). Esclarecemos que essa análise iniciou em 17/11/2011 e entendeu até 23/12/11;

b) **Conversas informais** com equipe técnica e gerente da Unidade, no sentido de captar representações acerca das adolescentes;

c) **Observação in loco, norteada por um roteiro (Apêndice A).** Essa técnica, para Lüdke & André (1986, p. 26), possibilita um contato estreito com o fenômeno pesquisado. “Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”. Deste modo, nos foi possível captar a variedade de situações por estarmos observando os sujeitos participantes, tudo registrado em nosso **diário de campo**, que para MINAYO (1994,

⁷ O *prontuário* é constituído de um conjunto de documentos padronizados, contendo informações a partir de fatos, acontecimentos e situações sobre as áreas de educação (profissionalização, cultura, esporte e lazer), serviço social, psicologia e de saúde das socioeducandas. O mesmo está organizado da seguinte forma: 1. encaminhamento do juizado, 2. controle de entrada e saída da adolescente, 3. ficha de identificação, 4. abordagem inicial, 5. 1ª entrevista com assistente social, 6. 1ª entrevista com psicólogo, 7. 1ª entrevista com pedagogo, 8. Quadro de composição familiar, 9. PIA, plano individual de atendimento, 10. currículo mínimo: área saúde; área documentação civil; educação/escolarização; profissionalização; esporte, cultura e lazer; religiosidade; atendimento à família; informações processuais; atendimento individual; 11. Anexos.

⁸ No livro de ocorrências há registros diários feitos pelos integrantes da equipe técnica (pedagogo, psicólogo e assistente social) com objetivo de informar sobre os procedimentos e rotina da instituição.

p. 63), “(...) é um instrumental ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando”. Os momentos de observação começaram em 07/12/11 e foram até 13/01/2012;

d) Seleção das adolescentes, de acordo com os critérios estabelecidos nesse estudo, adolescentes na faixa etária de 13 a 18 anos incompletos, oriundas da grande Belém e interior, foram nossos sujeitos;

e) Realização das entrevistas individuais, como forma de colher as informações dos sujeitos participantes. Concordamos com Minayo (1994, p. 57) que diz que através da entrevista “o pesquisador busca obter informes contidos na fala do ator social. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados (...)”. Deste modo, na presente investigação utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturado que abrangeu diferentes aspectos. Por meio das respostas, as adolescentes revelaram suas representações sobre a realidade, suas percepções e experiências. O roteiro⁹ da entrevista individual foi composto pelos seguintes temas

⁹ O roteiro foi elaborado por esta pesquisadora com base nas orientações da Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto, orientadora deste estudo, através da apresentação de um esquema inicial no sentido da verificação sobre a possibilidade das questões traduzirem os objetivos e os pressupostos da pesquisa.

1. Explicar o objetivo da entrevista e a condução da mesma.
2. Necessidade de um nome fictício. Como poderemos chamá-las?
3. Idade.
4. Naturalidade.
5. Foi criada por quem.
6. Atividade(s) dos responsáveis.
7. Renda familiar dos responsáveis.
8. Escolaridade dos responsáveis.
9. Escolaridade da entrevistada.
10. Tempo de cumprimento da medida socioeducativa.
11. Infância e adolescência da entrevistada.
12. O que mesma fazia antes de ser apreendida.
13. Envolvimento no ato infracional que a trouxe para Instituição.
14. O que é uma medida socioeducativa.
15. Avaliação da medida socioeducativa que vem cumprindo.
16. O que ela pensa sobre o CESEF e como se sente sendo interna.
17. Atividades que realiza no CESEF o que elas representam.
18. O que pensa em fazer quando sair do CESEF.
19. Sonhos? Quais são.
20. O que almeja para sua vida. O que tem feito para conseguir.
21. Como ela se imagina daqui a 05 anos.

Após intensa observação no cotidiano da instituição, realizamos as entrevistas, propriamente ditas, no período de 07 a 11/01/2012.

Como fomos cotidianamente à Unidade no período que antecedeu a realização das entrevistas, participando inclusive de datas festivas e ações pedagógicas fora do ambiente da instituição, não tivemos dificuldades de aproximação com as residentes, porém procuramos não interferir na rotina do espaço, bem como garantir as atividades previstas para as adolescentes.

Ressaltamos que a Unidade, desde o nosso primeiro dia em campo, nos recebeu muito bem, fomos apresentadas aos funcionários, à equipe de segurança e às adolescentes, sempre com um bom ambiente de receptividade, um interesse pela nossa pesquisa e uma troca de informações, que se manifestou desde o início e permaneceu até o final de nossa ida à Instituição.

As entrevistas foram realizadas obedecendo ao nosso critério estabelecido. Fizemos um piloto no sentido da verificação das questões propostas, da ambiência física, tecnológica (uso do iPhone 3G)¹⁰ e como as entrevistadas iriam reagir. Após esse momento, fizemos algumas adequações de forma e conteúdo, uma vez que a pergunta final consistia num desenho da adolescente, imaginando-se numa passagem do tempo, porém percebemos grande resistência de sua parte durante a entrevista piloto, desta maneira resolvemos ajustar o roteiro.

Cada entrevista durou cerca de 30 a 50 minutos e se realizou tanto pela parte da manhã, como da tarde, nas dependências do prédio onde funciona o setor administrativo e a sala da equipe técnica. Nós mesmas fomos ao encontro das adolescentes, “fomos buscá-las” nos locais em que estavam (dormitórios e refeitório, por exemplo), uma vez que o deslocamento, a transição das adolescentes dentro a Unidade, depende de autorização dos socioeducadores, responsáveis pela segurança. Como já havíamos conversado com a gerente, com o coordenador dos socioeducadores e alguns desses eram sabedores de nossa presença na Instituição, não obtivemos problemas de locomoção dentro da Unidade.

Os momentos das entrevistas foram especiais para nós, na medida em que necessitou de nossa postura acolhedora e de escuta, para que as adolescentes se sentissem à vontade para falar além das perguntas que organizaram o roteiro da entrevista.

¹⁰ iPhone é um *smartphone* desenvolvido pela Apple Inc. com funções **de iPod (gravador e tocador de áudio)**, câmera digital, internet, mensagens de texto (SMS), *visual voicemail*, conexão *wi-fi* local e, atualmente, suporte a videochamadas (FaceTime). Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/IPhone>.

Conforme nossa explicação sobre a entrevista, as adolescentes entenderam que não implicaria na avaliação do cumprimento das medidas judiciais. Destarte, isso se revelou no despojamento que todas as seis adolescentes tiveram para a entrevista.

A flexibilidade, a parceria foram recursos imprescindíveis, além de estabelecer um clima de receptividade nos momentos de suas narrativas. Sem dúvida, houve momentos de emoção de nossa parte, durante algumas falas de determinadas entrevistadas, contudo mantivemos o cuidado para que as entrevistas não fossem prejudicadas.

O momento foi recheado de sentimentos e afetos pessoais. Além de ouvirmos cuidadosamente cada uma delas, respeitamos os momentos de silêncio, que, por vezes, apareciam, mobilizadas a captar na íntegra as narrativas de cada uma.

Após a realização das entrevistas, realizamos repetidamente a escuta do material gravado para que fossem transcritas de modo que não se perdesse nem uma narrativa das entrevistadas. Por fim, associamos a audição com a leitura do material escrito, o que nos permitiu algumas correções, buscando, contudo, preservar a fidedignidade das informações. Desse modo, algumas expressões se mantiveram, apesar de irem de encontro ao padrão culto da língua portuguesa.

Todos os nomes utilizados no texto são fictícios: os das adolescentes, pois as próprias se deram um codinome no momento da entrevista; e os de outros sujeitos, de funcionários da Instituição ou familiares citados pelas adolescentes, foram dados arbitrariamente pela pesquisadora.

- **Sexto momento:** Análise dos dados

Tendo em vista a análise dos processos de pensamentos consensuais das adolescentes sobre a socioeducação e com o propósito da exploração do material empírico e do tratamento dos resultados, optamos pela análise de conteúdo. Para tanto, seguimos os referenciais de Franco (2005) e Minayo (1994).

Franco (2005) assinala quanto à análise de conteúdo:

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa ou documental. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois, os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve. (2005, p.19)

Desta maneira, seguindo a trilha metodológica da técnica de análise de conteúdo, seguimos cronologicamente as seguintes fases (MINAYO, 1994, p. 75), ou seja, fomos dos procedimentos de análise e descrição do conteúdo das mensagens, da organização e exploração do *corpus* até o tratamento dos resultados.

Este momento correspondeu ao tratamento dos conteúdos das entrevistas tendo em vista detectar as representações sociais, tomando como base os dois componentes que as organizam: objetivação e ancoragem.

Seguindo as proposições de Franco (2005) e Minayo (1994) procedemos à organização e exploração do material empírico para o tratamento da análise das narrativas obtidas. Sendo assim, os procedimentos que seguimos se organizaram nas seguintes fases:

a) Transcrição das entrevistas: reproduzimos com auxílio dos programas Windows Media Player e Word, na íntegra, as entrevistas realizadas, totalizando uma produção de 62 páginas. Para obtenção do *corpus* de análise que fosse ao máximo possível fidedigno, preservamos a essência do discurso, com algumas correções, como falamos anteriormente;

b) Pré-análise: transcritos os relatos, realizamos várias leituras no sentido de tornar mais claro o conteúdo das mensagens, fizemos aqui a *leitura flutuante*, para nós uma leitura despreziosa do texto, no sentido de captar as “impressões, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005);

c) Organização do *corpus* pelas unidades de sentido e significado: prosseguimos à constituição do *corpus* buscando os elementos relevantes contidos nas narrativas e enumeramos conforme a frequência de ocorrência das respostas.

Com base na unidade de sentido dos discursos, agrupamos os semelhantes e designamos em temáticas para cada agrupamento de respostas;

d) Elaboração de temáticas interpretativas e reorganização do corpus: nesta fase realizamos a reorganização do material com base nas temáticas geradas após a leitura do corpus. Organizamos em quatro temáticas: **momentos biográficos, apreensão, medida socioeducativa, sonhos e projeto de vida.** Algumas se subdividiram em subtemáticas, assim constituíram-se em temáticas interpretativas, a saber:

Temáticas Interpretativas	
a)	Vínculos afetivos
b)	Brincar
c)	Transgressão
d)	Significado de escola
e)	Ato Infracional
f)	Disciplina
g)	Transformar o mal em bem
h)	Mudar de vida

e) Elaboração de temáticas analíticas, com base no agrupamento do corpus, que correspondem às temáticas interpretativas. Estas temáticas nos permitem identificar e caracterizar o processo de construção das objetivações e ancoragens que compõem as representações sociais das adolescentes infratoras sobre a socioeducação e as implicações nos seus projetos de vida. As temáticas analíticas estabelecidas por nós foram:

Temáticas Analíticas	
a)	Mudanças e sonhos
b)	Disciplina
c)	Projeto de vida comprometido

As temáticas interpretativas e analíticas serão apresentadas na seção 5 desta escritura.

2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Quando iniciamos a pesquisa de campo em 17/11/2011 havia ao todo 12 adolescentes no Centro Socioeducativo Feminino – CESEF. Dessas, 02 estavam em Medida Cautelar de Internação Provisória¹¹, 09 em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação e 01 em Medida de Semiliberdade.

Quadro 03: Adolescentes em cumprimento de MSE no CESEF em Novembro de 2011.

Nome ¹²	Idade	Medida
Ana Paula	17 anos	Medida Socioeducativa de Internação
Bruna	16 anos	Medida Socioeducativa de Semiliberdade
Agatha	15 anos	Medida Socioeducativa de Internação
Camila	18 anos	Medida Socioeducativa de Internação
Cristina	17 anos	Medida Socioeducativa de Internação
Fanizinha	13 anos	Medida Socioeducativa de Internação
Fabrcia	19 anos	Medida Socioeducativa de Internação
Josiane ¹³	17 anos	Medida Cautelar de Internação Provisória
Kassi	16 anos	Medida Socioeducativa de Internação
Laura ¹⁴	15 anos	Medida Cautelar de Internação Provisória
Letícia	14 anos	Medida Socioeducativa de Internação

¹¹ O Art. 108 do ECA, ao tratar do procedimento para apuração da prática de atos infracionais, prevê a internação, antes da sentença, que pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias. Juridicamente é tratada como internação cautelar, pois se baseia em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida.

¹² Solicitada as mesmas que se identificassem com um nome fictício para salvaguardar as suas identidade, de acordo com o Artigo 17 do Capítulo II do ECA (Brasil, 2005).

¹³ Nome fictício dado pela pesquisadora.

¹⁴ Idem.

Loirinha	13 anos	Medida Socioeducativa de Internação
-----------------	---------	-------------------------------------

Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Atendendo aos critérios da pesquisa, das 09 custodiadas que estavam em cumprimento das medidas de internação e semiliberdade, 06 participaram, atendendo aos critérios do estudo. A adolescente Bruna recebeu progressão para medida socioeducativa de Liberdade Assistida em 09/12//2011, não sendo mais interna da Unidade no momento da entrevista; as adolescentes Cristina, Fabrícia e Camila não se adequaram aos critérios estabelecidos nesta pesquisa, a saber: a primeira recusou-se em participar, a segunda e a terceira estavam fora da faixa etária, Fabrícia tem 19 anos e Camila 18 completos.

Desta forma os 06 sujeitos do estudo são:

Quadro 04: Sujeitos do estudo

Nome¹⁵	Idade	Medida
Ana Paula	17 anos	Medida Socioeducativa de Semiliberdade (Iniciou o cumprimento em 18/12/11)
Agatha	15 anos	Medida Socioeducativa de Internação
Fanizinha	13 anos	Medida Socioeducativa de Internação
Kassi	16 anos	Medida Socioeducativa de Internação
Letícia	14 anos	Medida Socioeducativa de Internação
Loirinha	13 anos	Medida Socioeducativa de Internação

Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Informamos que na seção seguinte apresentamos maiores informações das adolescentes através do perfil socioeconômico, escolar, familiar e jurídico.

¹⁵ Solicitada as mesmas que se identificassem com um nome fictício para salvaguardar as suas identidades, de acordo com o Artigo 17 do Capítulo II do ECA (Brasil, 2005)

2.2 A instituição: Centro Socioeducativo Feminino – CESEF

A Instituição *locus* desta pesquisa foi o Centro Socioeducativo Feminino (CESEF), que pertence à Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA)¹⁶, cuja missão é:

Coordenar a política estadual e executar o atendimento socioeducativo a adolescentes e jovens a quem se atribui a prática de ato infracional, bem como de seus familiares, orientados pela doutrina da proteção integral. (www.fasepa.pa.gov.br. Acesso em 03/12/2011)

A FASEPA na gestão de 2007-2010 apresentou à comunidade o Projeto Político Institucional do Atendimento Socioeducativo no Pará (PPI¹⁷) fruto de debates e mobilização com os operadores do direito e servidores da Fundação. O objetivo geral do Projeto é oferecer “uma proposta que subsidia e orienta o atendimento socioeducativo (ASE) de privação, restrição de liberdade e meio aberto de adolescentes e jovens envolvidos em ato infracional no Pará” (GUEDES, 2010, p. 12).

O referido Projeto Político Institucional encaminha que as Unidades deverão ser organizadas por gênero e faixa etária.

Quanto às medidas socioeducativas, a de internação é a mais complexa, devem ser levados em consideração os princípios da brevidade e da excepcionalidade, além da incompletude institucional, ou seja, a intersetorialidade com outras políticas públicas.

¹⁶ A Fundação que antes se chamava FUNCAP (Fundação da Criança e do Adolescente do Pará) a partir de 21/07/2011 passou a ter essa nova nomenclatura e responsabilidade, uma vez que agora seu foco de atuação é única e exclusivamente para adolescentes autores e autoras de atos infracionais. O segmento criança passou a ser de alçada da Secretaria de Desenvolvimento (SEDES).

¹⁷ Projeto Político Institucional do Atendimento Socioeducativo no Pará, Fundação da Criança e do Adolescente do Pará. Belém: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2010.

A medida de semiliberdade pode ser determinada, desde o início, como forma de transição para o meio aberto, pela sua característica exige da adolescente que exercite a liberdade com responsabilidade, pois todas as atividades devem ser feitas fora da Unidade.

As ações socioeducativas têm como parâmetro metodológico a operacionalização em três fases de atendimento: **fase inicial**, **intermediária** e **conclusiva**.

A **fase inicial** se caracteriza por várias ações que visam à inclusão da socioeducanda e de sua família no sistema socioeducativo. Esta fase culmina com a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento pedagógico que traça o planejamento a ser realizado com a adolescente, sua família e Unidade, envolve a pactuação de ações e metas com vistas ao redimensionamento do projeto de vida.

A **fase intermediária** é o período de acompanhamento e avaliação das ações e metas executadas, de avaliar o vivido, percorrido, os limites e possibilidades da ação educativa.

A **Fase conclusiva** tem como ferramenta principal o estudo de caso com foco no novo projeto de vida da adolescente. Recomendam-se rodadas de diálogo entre a socioeducanda, a família e a Unidade para avaliação das dificuldades e avanços alcançados durante o cumprimento da medida. Com o cumprimento de 75% das ações previstas no PIA, será elaborado relatório avaliativo com sugestão de desligamento da adolescente a ser encaminhado à Vara da Infância e Juventude.

A realização dessa dinâmica visa prestar um acompanhamento individualizado e contextualizado às adolescentes inseridas no sistema, vivenciando a socioeducação, pois, além de trazê-la para reflexão, protagonizando seu processo, possibilita o envolvimento de todos os sujeitos partícipes.

A Fundação conta no presente ano com 14 Unidades de Atendimento Socioeducativo (UASES) na região metropolitana de Belém e nos municípios de

Marabá e Santarém. Atendeu no ano de 2011, 2047 adolescentes e jovens, sendo 1902 do sexo masculino e 145 do sexo feminino¹⁸.

A FASEPA tem abrangência em três regiões no Estado: Belém, Sudeste do Pará e Baixo Amazonas, com a execução de medida socioeducativa de internação e semiliberdade.

O Centro Socioeducativo Feminino (CESEF) tinha essa denominação até o dia 31/10/2010, no entanto o Decreto Lei instituído desta data alterou o nome para Unidade de Atendimento Socioeducativo Iza Cunha.

Durante nossa permanência em campo percebemos que o atual nome ainda não se instituiu, seja nos discursos das pessoas que lá trabalham, seja pelo próprio órgão gestor, uma vez que na fachada do prédio encontram-se duas placas de identificação, conforme verifica-se nas **fotos 01 e 02**:



Foto 01: Fachada com Placa de Identificação com nome CESEF – Registrada em 10/01/2012. (Créditos: Pesquisadora).



¹⁸ Fonte: Núcleo de Planejamento da FASEPA

Foto 02: Fachada com Placa de Identificação com nome Iza Cunha – Registrada em 10/01/2012. (Créditos: Pesquisadora).

Neste sentido, adotamos neste estudo o nome Centro Socioeducativo Feminino e a nomenclatura CESEF, pois foi assim que os sujeitos da pesquisa e outros interlocutores identificaram e reconheceram a Instituição.

O CESEF é a única Unidade do Estado do Pará que atende adolescentes do sexo feminino. A instituição oferece a medida cautelar de internação provisória e as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade para as adolescentes e jovens com idades entre 12 e 21¹⁹ anos incompletos. Tem capacidade para atender 32 adolescentes, com destaque para o mês de julho²⁰ quando costuma receber um público para além de sua capacidade de atendimento.

Está localizada em uma área urbana e residencial, no Conjunto Cidade Nova V, We 57, Nº 1151, Ananindeua, município da Grande Belém; próxima de supermercados, feira, escolas e hospitais.

Quanto à acessibilidade, oferece satisfatórias condições de locomoção, posto que há várias linhas de ônibus e boas vias de acesso para quem usa veículo particular.



¹⁹ Excepcionalmente, a sua aplicação e o seu cumprimento poderão ser estendidos até os 21 anos. Art 2º, Parágrafo Único da Lei Federal Nº 8069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

²⁰ Uma hipótese levantada é que em julho os balneários de Belém e arredores costumam receber grande número de banhistas e, por conseguinte, tende haver um policiamento mais ostensivo, logo maiores apreensões, dentre elas de adolescentes autoras de atos infracionais.

Foto 03: Rua principal de acesso e entrada da Unidade. Registrada em 10/01/2012. (Créditos: Pesquisadora).

A **foto 03** demonstra a principal rua de acesso e os portões por onde se adentra à Unidade. O primeiro a esquerda é destinado à admissão de funcionários, visitantes e familiares; o do meio para entrada e saída de veículos; e o último para acesso à Medida Socioeducativa de Semiliberdade²¹.

No hall de entrada (acesso pelo portão esquerdo) encontram-se a recepção, sala de revistas, 02 banheiros, sala do motorista e garagem.

No pavimento térreo do prédio funciona a sala destinada à enfermaria; banheiros de uso dos servidores; sala de cautela (guarda de objetos pessoais das socioeducandas); cozinha, refeitório, almoxarifado; sala de uso dos socioeducadores; depósito; dormitórios das adolescentes; sala de aulas e espaço destinado às oficinas de artesanato. A **foto 04** mostra uma perspectiva da sala de aula e a **05** do refeitório da Unidade:



²¹ Em 2009, a Promotoria da Infância e Juventude de Belém impetrou ajustamento de conduta à Fundação no sentido da solução de situação irregular. A promotoria entendia que num único prédio as socioeducandas sentenciadas às medidas socioeducativas de internação que, em tese, apresentam perfil psicossocial de maior gravidade conviviam no mesmo espaço físico com as que estão inseridas em MSE de semiliberdade e com aquelas que se encontram em internação provisória. As adequações foram realizadas e hoje a Unidade oferece arquitetura predial separada.

Foto 04: Sala de aula da Unidade - Registrada em 23/12//2011. (Créditos: Pesquisadora).



Foto 05: Refeitório da Unidade - Registrada em 23/12//2011. (Créditos: Pesquisadora).

O pavimento superior abriga a secretaria administrativa; a secretaria da adolescente (pelo sigilo das informações, é obrigado por Lei uma sala separada); sala da equipe técnica; gerência; setor pedagógico; e banheiros, conforme se visualiza na **foto 06**:



Foto 06: Vista do pavimento superior da Unidade. Registrada em 23/12//2011. (Créditos: Pesquisadora).

Quanto aos recursos humanos na época da coleta de dados, que data do período de 17/11/2011 a 11/01/2012, havia cinco profissionais na equipe técnica, quais sejam: 02 assistentes sociais, 01 psicóloga, 02 pedagogos e o gerente, que também é assistente social. Além de agentes administrativos, socioeducadores, motoristas, técnicos de enfermagem, médico e pessoal de apoio da cozinha e limpeza.

Percebemos que a Unidade possui profissionais qualificados, com empenho e compromisso com as questões objetivas e subjetivas da adolescente infratora.

A seguir trataremos do ritual de entrada na instituição; a rotina da Instituição; a dinâmica dos dormitórios e área do tempo livre; salas de aula e as oficinas de artesanato, por perscrutarmos que esses espaços apresentam uma dinâmica muito peculiar de representações sociais das adolescentes do CESEF.

2.2.1. Ritual de entrada no CESEF

Logo que chegam à Unidade, as adolescentes são recepcionadas pelo setor de enfermagem que faz a avaliação do quadro clínico e de saúde. Em seguida, são conduzidas ao dormitório que passarão a ocupar. Suas roupas pessoais são levadas para o setor de acautelamento (só as usarão em atividades externas ou em evento comemorativo dentro da Unidade). Recebem um *kit* contendo roupas íntimas, 01 par de sandálias, material de higiene, um short e uma blusa para serem usadas dentro na Unidade.

Após esse momento são conduzidas à equipe técnica, na figura do Pedagogo, Assistente Social ou Psicólogo, de acordo com a disponibilidade de cada um, para colhimento de informações à respeito de sua história de vida. Em seguida tomam conhecimento e assinam o contrato pedagógico, que versa sobre os direitos e deveres das adolescentes, conforme demonstrado no quadro 05.

Quadro 05: Direitos e deveres das adolescentes em cumprimento de provisória e internação.

Direitos e Deveres das Adolescentes em Cumprimento de Provisória e Internação	
01	Cumprir o contrato pedagógico
02	Manter bom relacionamento com as adolescentes e funcionários
03	Participar das atividades de escola e profissionalização
04	Participar das atividades de orientação e estudo na própria Unidade
05	Cumprir os horários das atividades externas e internas constantes de seu programa de atendimento e de programa da Unidade
06	Permitir que seja revistada pelos educadores nas saídas e retornos das atividades previstas
07	Participar das atividades de limpeza dos dormitórios, refeitório, lavagem de suas roupas de acordo com as escalas semanais
08	Participar aos sábados do mutirão de limpeza do espaço onde circulam
09	Participar das reuniões semanais com equipe técnica
10	Não entrar nos dormitórios das adolescentes sem a devida autorização das mesmas e dos educadores
11	Zelar pela higienização, organização, manutenção de objetos, utensílios, equipamentos e instalações da Unidade
12	Não afixar cartazes ou “pichar” as paredes e moveis da Unidade
13	Ser responsável pelos seus pertences, objetos de uso pessoal e de suas colegas
14	Não é permitido usar roupas inadequadas como shorts curtos, minissaias, minibusas e peças transparentes
15	Não é permitido dormir despida e falar palavras de baixo calão

Fonte: FASEPA, 2011.

Chamou-nos a atenção nesse contrato pedagógico, nesse rito de passagem, o forte conteúdo disciplinar. Pois dos quinze itens, mencionados no contrato de entrada, todos se referem a deveres e nenhum a direitos. Acerca disso, Goffman

(2010) nos dá alguns elementos de compreensão, uma vez que nos aproxima à rotina das instituições de reclusão.

A adolescente, ao ser internada e ao chegar à instituição, viverá o que Goffman (2010, p.11) chama de Instituição Total:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.

Todos os aspectos da vida dessa menina agora dar-se-ão num mesmo espaço, na companhia de outras pessoas igualmente obrigadas a fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo, sob o controle de uma mesma autoridade, “toda instituição tem tendências de fechamento” (p.16).

Com isso, quer dizer que certos mecanismos que sustentam uma instituição determinam a sua condição de instituição total e acarretam consequências na formação do eu do indivíduo que dela participa sob essa determinada condição.

Segundo o autor, alguns tipos de instituições totais são organizadas “para proteger a comunidade contra perigos intencionais e o bem estar das pessoas, assim isoladas não constitui o problema imediato” (p. 17), entre elas destaca: “cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração” (p. 17).

As instituições do sistema socioeducativo encaixam-se nesse modelo, pois ainda têm como foco maior a preservação da segurança da sociedade fora dos seus muros.

Nas atividades realizadas dentro da Unidade, *locus* desta pesquisa, por exemplo, a supervisão e a segurança são uma constante, não com a finalidade de orientação (com raras exceções, uma vez que percebemos uma postura educativa por parte do coordenador dos socioeducadores), mas pra garantir o cumprimento das normas estabelecidas, sob pena de sancionamento. Assim, estão constantemente sendo vigiadas e controladas pela equipe dirigente (segurança, técnicos e gestora).

A instituição não faz uso de uniforme, porém o “traje típico” de uma interna do CESEF é “short, blusa e sandália”. Algumas tentam “driblar” enrolando a blusa e ficando de barriga de fora.

Essa vestimenta em que pese o olhar da FASEPA para a questão de gênero – como nos relatou a gerente: “antes as meninas só vestiam roupas masculinas, as roupas femininas na FUNCAP se deu a partir da gestão da Euniciana, de 2007 pra cá. Antes eram roupas masculinas como calças grandes, de tadel, a costureira da Unidade adequava e elas usavam” (Diário de campo da pesquisadora, 13/12/2011) – é caracterizada pelo que Goffman (op. cit., p. 24) denomina de mortificação do eu, que se caracteriza por ser uma estratégia em que o “seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado”.

Isto que dizer que todo esse rito dentro da Unidade sinaliza o início de uma modificação da identidade destas adolescentes. A desapropriação dos bens indica que o que a caracterizava é eliminado. O não uso de uniforme, mas “o traje típico”, a proibição de adereços que as diferenciem das demais (barriga de fora) são práticas recorrentes das Instituições Totais, são assim, por serem pertencentes a um sistema que as caracteriza e define.

2.2.2. Rotina da Instituição

O dia a dia na Unidade funciona da seguinte maneira:

Horário	Atividade
06:00 às 07:00	Higiene pessoal das adolescentes
07:00	Café da manhã
	Saída de adolescentes para cursos, estágios.
08:00 às 12:00	Escolarização
	Atendimentos técnicos com Pedagoga, Assistente Social e Psicóloga.
	Oficina de Artesanato
12:00	Almoço
12:00 às 14:00	Descanso
14:00 às 17:30	Oficina de Artesanato
	Escolarização

	Atendimentos técnicos com Pedagoga, Assistente Social e Psicóloga.
18:00	Jantar
18:30	Recolhimento para dormitórios
20:00	Ceia, TV e Ouvir Música
21:00	Recolhimento para os dormitórios para o sono noturno

Aos finais de semana a Unidade procura fazer uma programação diferenciada, com destaque para as atividades religiosas, vídeo, leitura, manicure e pedicure, escritura de cartas e limpeza geral dos dormitórios.

2.2.3. Dormitórios e área do tempo livre

Os espaços dos dormitórios e da área externa foram por nós percebidos como espaços de sociabilidade e individualidade ao mesmo tempo. Falamos isso, pois os dormitórios são os locais em que a invisibilidade da segurança se faz presente, ou seja, embora evidente ganha outra nuance nesse compartimento.

É o lugar em que elas têm mais liberdade, tanto que são espaços em que é possível captar algumas características das mesmas: ausência ou presença de fotos; arrumação dos colchões (umas dormem próxima da outra, outras não); posição dos utensílios pessoais; uma arquitetura espacial demonstradora de subjetividades.

No geral são limpos até pela força da disciplina e muitos retratam o auto-cuidado de cada uma. As **fotos 07 e 08** demonstram os dormitórios da Unidade:



Foto 07: Dormitório da Medida Socioeducativa de Internação. Registrada em 23/12/2011. (Créditos: Pesquisadora).



Foto 08: Dormitório da Medida Socioeducativa de Semiliberdade. Registrada em 23/12/2011. (Créditos: Pesquisadora).

A área externa é o local onde as adolescentes permanecem quando não estão em atividades de sala de aula, de atendimento técnico ou de artesanato. Elas ocupam o tempo conversando em pequenos grupos, jogando dominó ou ouvindo música, cujo ritmo preferido é o brega, o melody e/ou gospel, sob a vigilância constante dos socioeducadores, conforme se visualiza nas **fotos 09 e 10**.



Foto 09: Área externa. Registrada em 23/12/2011. (Créditos: Pesquisadora).



Foto 10: Adolescentes na área externa e no tempo livre. Registrada em 22/11/2011. (Créditos: Pesquisadora).

Pelo fato do ambiente propiciar um profundo envolvimento emocional entre as adolescentes, semelhante ao que tinham quando estavam livres, esse espaço é o local dos encontros, das trocas de ideias, emoções, de partilhas, pertencimento e também de tensão e conflito.

Em uma de nossas visitas presenciemos uma situação de conflito, com agressão física entre duas adolescentes, acontecida no espaço da área externa. Após rápida intervenção da segurança, as envolvidas foram ouvidas pela equipe

técnica e sancionadas. A disciplina foi recuperada e do episódio restou apenas cochichos entre as internas.

Esse espaço também é o lugar em que as adolescentes mais se relacionam com os agentes, no caso do CESEF os/as socioeducadores/as. Como não tínhamos por objetivo avaliar amiúde essas relações, verificamos que as mesmas são balizadas por vários sentimentos, expectativas, concepções desses sujeitos para com as adolescentes.

Na Unidade há a figura do coordenador dos socioeducadores que se encontra todos os dias e vive o cotidiano da instituição, participa das reuniões com equipe técnica e gerência. Ele nos pareceu ter uma relação de carinho, cuidado e respeito pelas adolescentes.

Referimos-nos a essa questão, pois é forte nas Unidades do sistema socioeducativo, em especial as masculinas, a lógica militar e a cultura do cárcere. Dependendo do grau de sensibilidade dos socioeducadores, situações corriqueiras viram um problema institucional, sobre isso a gerente nos pontuou:

Aqui no CESEF temos conseguido investir na prevalência do trabalho técnico, pedagógico em detrimento do sancionatório apenas, algumas vezes é difícil, pois a monitoria não quer ouvir a adolescente, não quer garantir os direitos, por isso aqui a equipe técnica dá as diretrizes e orientações. (Diário de campo da pesquisadora, 13/11/2011)

Neste sentido, a coordenadora procurou, juntamente com a equipe técnica, investir em outras dinâmicas relacionais, minimizando um pouco a disciplinarização dos corpos e das mentes, do controle e da punição.

2.2.4. Salas de aula e oficinas de artesanato

A educação escolar se realiza pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), com turmas instaladas dentro da própria Unidade, que disponibiliza

professores, recursos materiais e didáticos para a realização das ações de educação.

A frequência às aulas é obrigatória, os critérios de avaliação e frequência seguem do ensino regular.

São 02 salas de aulas, com funcionamento diário pela parte da manhã e da tarde, com a mediação de 06 professores do ensino fundamental e médio que “vivenciam a proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos em articulação com o ensino profissional, visando contribuir assim para um currículo integrado” (GUEDES, 2010, p. 59).

O Projeto Político Institucional de Atendimento Socioeducativo da FASEPA em relação à educação escolar ressalta que:

Os conteúdos de ensino, sem fins em si mesmos, devem servir para o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores dos socioeducandos. São organizados a partir de temas geradores, demandados pelas situações significativas vivenciadas sugeridas pelos adolescentes e jovens, ou com base nos parâmetros curriculares da educação de jovens e adultos, ou outros documentos, a critério da CEJA/SEDUC em conjunto com a CSP/FUNCAP. (GUEDES, 2010, p. 59)

Essa concepção de educação e esse fazer pedagógico ainda se encontram em processo de implantação e implementação dentro da Unidade.

As adolescentes devem participar também das oficinas de artesanato que visam a produção e confecção de bonecas de pano, painel em EVA, modelagem em biscuit, pintura em caixa MDF, customização de camisas, crochê, porta retrato, fuxico, entre outros objetos.

As atividades acontecem todos os dias sob a supervisão de uma educadora com muitas habilidades manuais. Na parede da sala há uma faixa com nome: “Grupo de artesanato: vivendo e aprendendo”, quando indagamos acerca desse nome, a educadora nos disse tratar-se do nome da sala de produção.

Quanto à enturmação das adolescentes para essa atividade, segundo a responsável, é feito um cronograma pelo setor pedagógico da Unidade, “porém nem

sempre dá certo, acontece de eu ir lá na área e perguntar quem está a fim de participar” (Educadora Joana. Diário de campo da pesquisadora, 13/12/11).

A educadora nos relatou que isso acontece já que as socioeducandas elencadas para aquele dia às vezes estão em outras atividades ou não estão com vontade de participar: “Acontece de às vezes a menina não querer vir, tipo a Camila que vinha no começo, na fase intermediária não quis mais vir” (Educadora Joana. Diário de campo da pesquisadora, 13/12/11)

Ao observamos bastante a rotina dessas oficinas e inferimos que acabam funcionando também como terapias ocupacionais, uma vez que são oportunidades para as adolescentes saírem da rotina, ouvirem música, já que o celular da educadora é ligado com o dispositivo de áudio, e aprenderem a fazer trabalho manual.

As oficinas não deixam de exercer alguma atração, pois com os trabalhos que fazem presenteiam seus familiares e, no geral, tem boa relação com a educadora, pois, quando se dirigem a esse espaço, não chamam de “oficina de artesanato” ou “de produção”, mas sim “vamos lá para tia Joana” (Diário de campo da pesquisadora em 13/12/11).

Não só a educadora citada acima recebe esse nome que implica em parentesco, também outras pessoas recebem o pré-nome de “tia” na Unidade. Compreendemos que, considerado pela forma que chamam em geral por todos que esse nome é destituído dessa relação, podendo ser entendido ou instituído.

2.2.5. As visitas

As visitas acontecem aos domingos, no horário de 09 às 11h, sob a supervisão de um técnico de plantão que recebe as famílias e fornece as orientações da revista e a dinâmica da visita²².

²² Consta como anexos deste documento todos os itens das normas de visitas da Instituição.

Todo visitante passa pela revista íntima (grande maioria das vezes é constrangedor, pois precisa ficar despido, abaixar-se e levantar-se algumas vezes, para que seja certificado de que não há nada introduzido em suas parte íntimas). Após, são direcionados à área externa onde encontrarão a adolescente.

Cada adolescente tem direito a dois visitantes por vez, podendo ser cadastradas quatro pessoas com a seguinte ordem de prioridade: pai, mãe, irmãos (maiores de 18 anos). Os irmãos menores de 18 anos podem vir uma vez ao mês mediante autorização da equipe técnica.

As famílias podem trazer lanches, sempre em caráter de contribuição, para serem consumidos apenas durante a visita.

A recente Lei Nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o SINASE, e alterou alguns artigos do ECA e de outros instrumentos legais (Projeto de Lei de Execução das Medidas Socioeducativas), em seu Artigo 68 assegurou ao adolescente casado ou que viva, comprovadamente, em união estável o direito à visita íntima, além de que no Artigo 69 está garantido o direito de recebimento de visita dos filhos, independente de suas idades.

Porém, a lei refere-se ao adolescente, socioeducando, não deixa claro se as adolescentes, socioeducandas, também serão beneficiadas, principalmente no que tange à visita íntima.

Na próxima seção apresentamos as seis adolescentes e os referentes perfis socioeconômico, familiar, geográfico e jurídico.

3. INTERLOCUÇÃO TEÓRICA

“Toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substituiu no que é conhecido”. (Moscovici)

O objetivo desta seção é apresentar os pressupostos da Teoria da Representação Social (TRS) na perspectiva processual como matriz de estudo. Abordaremos também os conhecimentos elaborados e partilhados sobre a(s) adolescência(s), com foco na adolescência contemporânea e correlacionaremos essa adolescência na perspectiva das adolescentes infratoras. Finalizaremos a seção com a incursão do olhar histórico das políticas públicas de atendimento e legislação para a adolescência infratora no Brasil e no Pará.

3.1 A Teoria das Representações Sociais na perspectiva processual

Este estudo utiliza como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais – TRS – mais especificamente a abordagem processual, organizada por Denise Jodelet, a partir de seus estudos sobre a *Loucura e Representação Social* em 1984.

Na abordagem processual o pesquisador tenta compreender o objeto de estudo no contexto, bem como, evidenciar como os grupos elaboram e partilham os conhecimentos que cercam a sua realidade, como os integram ao seu sistema de valores.

A TRS em 2011 completou seu jubileu de ouro (50 anos), a partir do texto inaugural de Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*

(1961/1976)²³. Nessa obra seu fundador não apresentou uma teoria pronta e acabada, mas introduziu um arcabouço teórico que se opôs aos postulados do behaviorismo, do dogmatismo do paradigma científico dominante, do individualismo e da visão dicotômica da relação sujeito-objeto (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2011).

Ao refutar essas questões, Moscovici, através de um profícuo trabalho empírico, construiu as bases da Teoria e produziu um novo modelo para a pesquisa em Psicologia Social ao focalizar o pensamento do senso comum.

O mentor da Teoria, ao questionar “quais as relações entre ciência e o senso comum, ou entre diferentes tipos de saber”? “Como o homem constitui sua realidade”? (MOSCOVICI, 1961/1976, p. 54), buscou na psicologia e na sociologia as bases para o seu conceito de representação social.

Vale ressaltar que Moscovici promoveu uma releitura crítica da obra de Emile Durkheim sobre o conceito de representações coletivas e construiu uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos (ARRUDA, 2002, p. 131).

A sociologia de Durkheim demarcou seu campo acadêmico a partir da construção conceitual de objetos sociais e considerou os fatos sociais como coisas. O autor ao tratar os fatos sociais como coisas nos forneceu uma nítida definição daquilo que é ao mesmo tempo obrigatório para o indivíduo e superior a ele:

Assim são os instintos ou as disposições naturais, que são explicações materiais não diretamente observáveis. Assim são as línguas, leis e costumes, na categoria dos imateriais observáveis. Assim deverão ser os objetos imateriais e não observáveis. As representações coletivas, que são de tais objetos (como os mitos, as religiões, as crenças, e de uma maneira geral todos os sistemas explicativos e descritivos do mundo) são uma classe logicamente necessária a Sociologia. (ALMEIDA, E. et al, 2011, p. 68)

Durkheim, ao apresentar o conceito de representação coletiva, reputa que atos considerados aparentemente individuais para nós estão, na verdade, carregados do social, como “o suicídio” (op. cit, 2011, p.69), por exemplo. Pois, ao fazer isso, a pessoa está sob a influência de um forte determinismo social, daí que o

²³ “A psicanálise, sua imagem e seu público”. As duas datas referem-se à primeira edição de 1961 na qual foi profundamente reformulada, dando espaço 15 anos depois à 2ª edição em 1976, tornando esta a edição de referência para a comunidade acadêmica.

pensamento lógico é uma criação da sociedade e não uma virtude natural do homem. “Em suma, existe impessoalidade em nós, porque existe o social em nós e, como a vida social, inclui ao mesmo tempo representações e práticas, esta impessoalidade se estende naturalmente tanto as ideias como aos atos” (DURKHEIM, 1912/1991, apud ALMEIDA *et al*, 2011, p. 69).

Ao apresentar essas reflexões, o autor defendeu uma clivagem entre representações coletivas e individuais e opinou que as primeiras deveriam ser do campo da sociologia e a segunda da psicologia.

Ao fazer essa separação, a sociologia de Durkheim partia do pressuposto de que as representações coletivas seriam formas de pensamento comum a todo o grupo, unitárias e cristalizadas, resultantes da longa tradição desse grupo. Elas estão no campo do intelecto, a incluir a ciência, a religião, o mito, a ideologia, as tradições, ou seja, as formas de ideação social que se distanciam do que se entende por senso comum. As individuais eram como produto de uma natureza específica, resultante dos fenômenos psicológicos individuais.

Moscovici, por sua vez, recupera o conceito de representação coletiva de Durkheim e faz uma releitura para o conceito de representação social, de acordo com Arruda (2002, p. 135):

Moscovici vai proceder à remodelagem do conceito durkheimiano e assim buscar preencher uma lacuna. Ele caminhou guiado pela necessidade de atualizar o conceito, trazê-lo para as condições de hoje, de sociedades contemporâneas imersas na intensa divisão do trabalho, nas quais a dimensão da especialização bem com a da informação tornaram-se componentes decisivas nas vidas das pessoas e dos grupos.

Enquanto Durkheim “via as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo” (MOSCOVICI, 2007, p. 15), o criador da TRS centrou-se a investigar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas.

Para chegar a essa conceituação Moscovici partiu da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, cada uma gerando seu próprio universo, porém ficando reduzidas a duas formas: a consensual e a científica. O precursor da TRS chamou de universo consensual “aquilo que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o

universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna” (ARRUDA 2002, p. 127). As duas, apesar de propósitos diferentes, são imprescindíveis para a vida humana.

O baluarte da TRS ao considerar essas duas esferas dá um destaque ao saber popular, ao senso comum, por isso que vai definir representação social da seguinte forma:

A representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças as quais os homens tomam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 1978, p. 28)

Verificamos na citação acima que representações sociais são construções mentais elaboradas através da atividade simbólica do sujeito, nos processos de comunicação e interação com o meio social, são, portanto, influenciadas pelos atributos ou lugares de onde esses sujeitos falam.

Pressupõe desta forma que o comportamento dos grupos e indivíduos seja enfocado em uma nova perspectiva, implica estudar o ser humano enquanto ele pensa, faz perguntas e procura respostas, ou seja, compreender o seu mundo e não apenas como ele se comporta nele.

Daí que as representações sociais são teorias sobre os saberes populares e o senso comum, sendo estes elaborados e partilhadas coletivamente com a finalidade de construir e interpretar o real. Logo, as interações com o meio levam os indivíduos a produzir ações que modificam ambos. A gênese das representações sociais está na necessidade do ser humano tornar “familiar” o “não familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 53).

Assim sendo, a eleição que fizemos pelo estudo sobre os saberes que adolescentes partilham foi crucial para a opção desta Teoria, uma vez que as adolescentes privadas de liberdade que vivenciam a socioeducação numa Unidade de internação constroem e partilham saberes entre elas. Desta maneira, buscaremos captar como as adolescentes absorvem significados a respeito da socioeducação e como estes se entrelaçam nos projetos de vida, bem como que

conhecimentos práticos são compartilhados pelos diversos grupos de pertença dos quais as mesmas fazem parte.

A afirmativa de Sandra Jovchelovitch (1994) ilustra esse entrelaçamento, visto que para a autora “as representações sociais são estratégias desenvolvidas por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade do mundo, que embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente”, ou seja, torna possível a um determinado grupo social perceber o mundo que o rodeia e lidar com os problemas que nele identifica.

Sendo assim, as representações não são simples mecanismos, cópias das impressões dos indivíduos, mas materializações da interação entre homem e sociedade, num movimento constante de reinvenção, de situações onde estão presentes signos, símbolos, conflitos e propostas.

Para a compreensão desse saber prático, ou seja, para que compreendamos os significados construídos pelos sujeitos da pesquisa acerca do objeto de representação, é importante considerar a análise de dois de seus processos geradores: a ancoragem e a objetivação.

A objetivação “torna concreto aquilo que é abstrato” (ALMEIDA, *et al*, 2011, p. 109). É a maneira como se organizam os elementos constituintes da representação, o percurso por meio do qual tais elementos adquirem materialidade e se formam expressões de uma realidade vista como natural, ou seja, “trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de produção e associando-as ao contexto do conhecimento imagético do sujeito ou do grupo” (op. cit. 2011, p. 110).

A ancoragem “corresponde exatamente à incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais aos indivíduos, e que lhes estão facilmente disponíveis na memória” (op. cit. 2011, p. 110). Sendo assim, é o processo pelo qual o indivíduo reabsorve um excesso de significações, materializando-as, “assim um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes” (op. cit. 2011, p. 110).

De tal modo, esses dois mecanismos, a ancoragem e a objetivação, transformam o não familiar em familiar primeiramente transferindo um dado objeto para uma esfera particular, na qual se pode transformá-lo e interpretá-lo, e depois o reproduzindo entre as coisas que se pode ver, tocar e, conseqüentemente, controlar.

Neste contexto, para apreendermos o objeto de representação social deste estudo foi preciso nos entranhar nos conhecimentos partilhados pelas adolescentes acerca da socioeducação, bem como identificar as práticas sociais dos sujeitos envolvidos com este objeto.

Ao considerarmos essas questões, conjugamos para a necessidade de compreendermos a produção e circulação dos conhecimentos partilhados pelas adolescentes sobre a socioeducação, para que, assim, possamos perscrutar as implicações em seus projetos de futuro.

3.2 Conhecimentos elaborados e partilhados sobre a(s) adolescência(s): adolescência na contemporaneidade, gênero e infração

O processo de mudança que vem ocorrendo na estrutura da sociedade e das relações de produção desde o final do século XX vem ocasionando diversas, rápidas, amplas e profundas transformações sociais, econômicas, culturais em âmbito mundial (NETO & SARAIVA, 2009).

Iniciamos o novo século com inúmeras incertezas, em função de que as tradicionais formas de ver e enxergar o mundo foram desmontadas. A racionalidade técnica deu lugar a outras formas de pensamento. Não cabem mais termos soluções acabadas, mas de as inventarmos a cada situação, diríamos também, nos reinvertamos, pois estamos num tempo em que se desestruturaram as certezas, abalaram-se crenças, questionam-se valores e saberes (op. cit., 2009).

O tempo presente é o da diversidade, mudança e fragmentação, daí que “sociedade complexa” ou “sociedade contemporânea” são nomes que caracterizam o contexto atual. Esses termos serão utilizados nesta escritura para retratar o contexto atual da sociedade.

Em que pese as divergências em torno de sua conceituação, alguns consensos assinalam as características da sociedade contemporânea: a) assenta-se na perda do sentimento de certeza; b) reconhece o caráter instável de todo conhecimento; c) ser uma sociedade da informação; d) não se afirma em paradigmas próprios e absolutos; e e) perda da crença de uma essência universal de homem e de identidades fixas, completas, estáveis e universais (MELUCCI, 1996; GIDDENS, 1991).

Diante disso, a adolescência, categoria criada pelos adultos no final do século XVIII e início do XIX, sofrerá modificações. Como demonstrado por estudos nas áreas das ciências sociais, antropologia e psicologia, entre outras, a infância, a adolescência e a juventude não são etapas naturais do desenvolvimento humano.

No clássico estudo de Ariès (1981), a adolescência assume uma assunção como categoria social. Surge a partir da Revolução Industrial, uma vez que antes não existia a adolescência como é entendida hoje. A infância não estava separada do mundo adulto, a criança era vista como diferente do adulto apenas no tamanho e na força. A criança nas sociedades medievais parecia não ter história, já que estava completamente mergulhada no mundo adulto (ARIÈS, 1981).

Na sociedade moderna, ao contrário, a criança e o adolescente passam a ser concebidos como sujeitos portadores de vontade própria, linguagem, desejos e singularidades.

Nessa conjuntura, a adolescência passa a ser uma categoria socialmente construída, portanto sujeita a modificar-se ao longo do tempo.

As modificações são visíveis, pois os gostos, sonhos, comportamentos e atitudes da adolescência hoje se tornam cada vez mais complexos, exigindo de nós educadores novas ferramentas de compreensão.

Neste sentido, mostra-se salutar analisar a adolescência dentro do contexto contemporâneo do século XXI, caracterizado, entre outras questões, pelo processo de globalização – não mais visto como um processo totalizador e restrito à dimensão do econômico. A globalização na sua complexidade e imprecisão, segundo Sacristan (2003, p. 50), engloba fenômenos, processos em curso, realidades e tendências muito diversas que afetam diferentes aspectos da cultura, as

comunicações, a economia, o comércio, as relações internacionais, a política, o mundo do trabalho, a forma de entender o mundo e a vida cotidiana, a produção de identidades.

Sob esse prisma, entendemos as adolescentes, “filhas da contemporaneidade”, como construção da vida social de hoje, dividida em múltiplas dimensões de experiência, cada qual caracterizada por formas específicas de relacionamento, linguagem e regras.

Em que pese o contexto socioeconômico, a maneira pela qual as adolescentes constroem suas experiências cada vez tem sido mais fragmentada. Visto que elas pertencem a uma pluralidade de redes e de grupos. Entrar e sair dessas diferentes formas de participação é mais rápido e mais frequente do que antes e a quantidade de tempo que as adolescentes investem em cada uma delas é reduzida (MELUCCI, 1996).

O autor acrescenta ainda que a quantidade de informação com que elas interagem cresce num ritmo sem precedentes. Os meios de comunicação, o ambiente educacional, as relações interpessoais, o lazer e o tempo de consumo geram mensagens que as levam a recebê-las e a respondê-las com outras mensagens.

Neste sentido, a rapidez das mudanças, a pluralidade das participações, a abundância de possibilidades e mensagens oferecidas às adolescentes “contribuem [...] para debilitar os pontos de referência sobre os quais a identidade era tradicionalmente construída. A possibilidade de definir uma biografia contínua torna-se cada vez mais incerta” (MELUCCI, 1996, p. 10).

Diante dessas discussões, vale pontuar a contribuição de Nascimento (2002) que nos diz:

Para pensarmos nas adolescências na perspectiva de seus contextos e adversidades, é fundamental que a compreensão destas esteja ancorada em significados que se inscrevam no reconhecimento de que, acima de tudo, este é um momento de construção de sujeitos. Logo, as adolescências não se reduzem às mudanças biológicas e não dependem, exclusivamente, da inserção do mundo adulto. (NASCIMENTO, 2002, p. 02)

Diante dessa compreensão, falamos de adolescências, com identidades e subjetividades que as caracterizam. Não existe uma única adolescência, mas sim adolescentes inseridas dentro de um contexto econômico, social, político e cultural.

Em vista disso, das múltiplas maneiras de ser adolescente, encontramos a adolescência na Amazônia, que, para Freire (2002), está “inserida num cenário de movimentos contrastantes em seus múltiplos aspectos: ambiental, econômico, social, cultural”, um mosaico de situações que tecem o cotidiano desse segmento, produz identidades e projetos de vida.

Ao mesmo tempo em que se encontra envolvida em um contexto diferenciado por suas peculiaridades, encontra-se também imbricada por muitas situações vividas por milhares de adolescentes deste país, tais como: pobreza extrema, baixa escolaridade, exploração no trabalho, homicídios, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, abuso e exploração sexual e uso de drogas.

Essas considerações importantes, pois, nos convidam a pensar a constituição desse sujeito (dessa adolescente) de forma multidimensional e dinâmica, uma vez que a vida cotidiana dessas meninas é influenciada pelo amálgama dos símbolos, cores, sons, do universal e do particular, num movimento dialético entre tradição e pós-modernidade.

É o que Laclau (1996, p. 59) nos coloca quando diz que não há possibilidades de pensar em *uma* universalidade, mas sim numa ambiguidade entre o universal e o particular, pois “a realidade só pode ser representada na forma do particularismo, sem, no entanto, desprezar os vínculos que a conectam com a representação universalista, que assume o nível de horizontes incomensuráveis”.

Por essa via entendemos que o processo de socialização “das filhas da contemporaneidade” se constrói e se produz em outros ambientes, onde as trocas culturais criam novos estilos de se vincular ao mundo, de decidir e de enfrentar os problemas. Ou seja, elas passam a fazer parte de múltiplos espaços de pertencimentos sem perder a ligação com outras adolescências, sem romper alguns traços comuns dessas adolescências.

Nessa conjuntura, as adolescentes desta pesquisa vivenciam de uma maneira dinâmica as questões objetivas e subjetivas dos significados de ser adolescente. Ser adolescente para esse segmento é investir em comportamentos impulsivos à procura de novas experiências, a nosso ver não há necessariamente problemas na manifestação desses comportamentos, pois essa busca faz parte da interação entre elas, como condição do desenvolvimento social.

A problemática está quando tais experiências são vividas indiscriminadamente, tornando-se reveladoras de condutas transgressoras, das normas e da organização, sem perceber um limite, o que desemboca no risco pessoal e social, como foi o caso de todas as adolescentes deste estudo.

Nessa conjuntura, em nossa concepção o termo adolescência é polissêmico, assim só iremos construir outra concepção de adolescência se decidirmos escutá-las. Nesse sentido, nos interessa saber: como as divisões geracionais se constituíram sociohistoricamente nessas meninas? Como se deu a relação entre a formação da adolescência e a orientação de condutas de caráter infracional, levando em consideração a rede social e histórica na qual essas adolescentes se inserem ao terem de conviver numa situação de privação de liberdade decorrente de um ato infracional?

Como há múltiplas maneiras de ser adolescente, acreditamos que a construção de outra noção de adolescência deve levar em consideração a perspectiva da diversidade, não a compreendendo a partir de critérios rígidos, mas a integrando a um processo de crescimento com base em suas experiências e contexto social.

Nessa direção, uma perspectiva multidimensional mostra-se interessante, uma vez que há contextos sociais que não são favorecedores, arrastam as adolescentes a construir suas potencialidades de acordo com a especificidade dos recursos de que dispõem, o que não implica que não se construam enquanto sujeitos. Porém, avaliamos que o gênero, a etnia, a classe social, o nível de escolaridade interferem nesse processo, assim como as relações e os sentidos estabelecidos no cotidiano entre si, com seu grupo social e com a sociedade.

Nesse prisma, o olhar sobre gênero nos ajuda a compreender essa outra dimensão que estamos nos referindo.

Como falamos na introdução desta escritura, a situação de gênero transversaliza nosso estudo, no sentido de que ela está presente de maneira singular para as adolescentes sujeitos desta pesquisa. O nosso conceito de gênero, enquanto ferramenta analítica, visa rejeitar as explicações para as desigualdades entre homens e mulheres apoiadas nas diferenças biológicas (SCOTT, 1995).

Entendemos que as múltiplas formas de tornar-se homem ou mulher não são decididas pela anatomia, mas sim socialmente e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais.

Acerca disso, concordamos com Louro (1998, p.21):

(...) É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Na citação acima percebemos claramente que o tornar-se homem ou tornar-se mulher é constituído nas relações que esses indivíduos estabelecem num determinado tempo histórico, ganha matizes próprias e diversas, sujeitos de seus processos de constituição, e nas relações que estabelecem com o mundo social.

Neste sentido, a abordagem de gênero é de fundamental importância para o rompimento de uma ideia que defende identidades cristalizadas. Acerca disso mostra-se importante contextualizarmos os papéis sociais do feminino na sociedade contemporânea.

Voegeli (2003, p. 23) infere que “a compreensão do sujeito pós-moderno passa pela compreensão de sua identidade, que é aberta, contraditória, inacabada, fragmentada e estruturada em diferenças sexuais e de gênero”. Daí que pensarmos as identidades como multidimensionais, dinâmicas e em construção. O que vem ao

encontro das questões pensadas por nós e trazidas pelas adolescentes no decurso da investigação dos dados.

Ao se identificarem, ao revelarem suas formas de ser mulher, perceberam uma interativa e compartilhada rede de significação, construída e negociada ao longo de suas existências. Desta forma, entendemos que além da condição de ser adolescente, a condição de adolescente mulher em privação de liberdade requer o entendimento da condição de gênero.

Tendo em vista aquilo que se diz, se pensa para elas e principalmente como elas se veem vai constituir o que é feminino ou masculino no contexto em que estão.

Para que entendamos melhor esse cenário, julgamos pertinente fazermos um breve panorama histórico das relações entre homens e mulheres na sociedade brasileira, para em seguida situarmos a adolescente em situação de infração.

Na sociedade agrária e escravocrata do Brasil colônia, a família era a organização fundamental, desempenhando as funções econômicas e políticas. Como sublinha Gilberto Freyre, em sua memorável obra *Casa Grande e Senzala* (1987), no modelo de família patriarcal, de padrões culturais portugueses, caracterizava-se pela importância central do núcleo conjugal e da autoridade masculina, representada pelo patriarca, que era o dono do poder econômico e mando político. Outro aspecto era o controle da sexualidade feminina e regulamentação da procriação, para fins de herança e sucessão.

Nessa configuração, as mulheres eram excluídas da esfera pública, cabendo a elas apenas o mundo privado, o trabalho doméstico e o cuidado para os maridos e filhos. Os espaços físicos, as atividades cotidianas, as relações sexuais e sociais eram organizadas a partir do dualismo masculinidade (atividade, domínio do espaço público) x feminilidade (passividade, domínio do espaço privado, doméstico).

Essa demarcação, diga de passagem, nem sempre estática e absoluta²⁴, mapeava os domínios do homem e da mulher, atribuindo comportamentos

²⁴ Referimo-nos a relações não estáticas e harmoniosas, uma vez que haviam mulheres que não se encaixavam nesse modelo social, como diz Damatta (1987): “Há espaços na rua que podem ser fechados ou apropriados por determinado grupo, como se estivessem em casa”.

adequados para cada um. A casa e a rua, o privado e o público eram territórios bem delimitados.

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas no Brasil no século XX ocasionaram algumas modificações na concepção de homem e mulher. Isto se deu, principalmente, a partir do papel estratégico da higiene social na construção do modelo de família nuclear burguesa.

O psicanalista e psiquiatra Jurandir Freire Costa (1999), em uma pesquisa sobre o papel do discurso médico na transformação do modelo colonial para família nuclear burguesa, durante o processo de urbanização brasileira, demonstrou a importância histórica de se alterar os significados agregados às mulheres da elite e das camadas médias.

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil e a vinda da família real em 1808, foram necessários alguns ajustes na urbanização pelo menos da cidade do Rio de Janeiro. Nesse período histórico, o Brasil era um país caracteristicamente agrário, os primeiros sinais de urbanização ficaram estreitamente vinculados a um processo de europeização da sociedade brasileira.

Para que o país, especificamente a nova capital da corte, se adequasse ao estilo de vida europeu foi necessário “modernizar” a cidade para que ficasse mais semelhante ao estilo de vida europeu vigente na época.

A educação direcionada às mulheres da elite deveria colaborar na formação de identidades femininas coerentes com a nova ordem econômica e social: mulheres educadas, de fino trato, que sabem se “portar” em ambientes requintados, que sabem “receber” os convidados do marido (COSTA, 1999).

Paralelo a isso, mulheres que cultivam uma atitude dócil não apenas diante de seus maridos, mas também dos médicos e dos representantes do clero. Em suma, mulheres que tinham uma atitude “esclarecida” (em oposição às mulheres da elite no período colonial) e, ao mesmo tempo, dócil diante das autoridades masculinas. A corte requeria a “mulher de salão, a mulher da rua”. Os grandes negócios e o pequeno comércio exigiam uma e outra, respectivamente (COSTA, 1999).

Sendo assim, com apoio irrestrito do discurso médico surgia nos centros urbanos brasileiros, a partir do século XIX, a família nuclear burguesa.

As seguintes transformações: o aumento da escolarização entre as mulheres, o seu ingresso em profissões tradicionalmente masculinas, o movimento feminista – associadas a um contexto histórico internacional amplo e marcado por profundas e aceleradas mudanças durante segunda metade do século XX –, alteraram as relações entre homens e mulheres. Constituindo assim significativas alterações nas relações de gênero num sentido mais amplo.

Neste sentido, o conceito de gênero, fruto do “movimento feminista que eclodiu na década de 60, que questionou, como se questiona até hoje a divisão de papéis sociais entre homens e mulheres, e denunciou a inexistência da igualdade de direitos” (VOEGELI, 2003, p.27). Trouxe ainda outra compreensão acerca dos papéis e das relações entre homens e mulheres. Pois ao desnaturalizar “o modelo androcêntrico de sociedade”, a abordagem de gênero é responsável pela ruptura de uma ideia que defendia identidades cristalizadas.

Mesmo com aumento dos debates em torno das relações de gênero e uma nova concepção criada, ainda se faz presente, na contemporaneidade, imagens e sentidos construídos historicamente, que acabam por delimitar o pensamento social, deslocando o gênero ao corpo, naturalizando o que é ser homem, o que ser mulher.

Dizemos isso porque quando olhamos para a esfera jurídico penal, a conjectura dessa mulher identificada pelo seu ato delituoso rompe muitas vezes com a imagem idealizada e construída em torno da mulher: graça, passividade, paciência e tolerância.

Ao romper o contrato jurídico legal é ela analisada pela ótica da ruptura com o contrato social, balizado por normas que se naturalizaram na sociedade onde está localiza enquanto mulher, ou seja, a ruptura com a naturalização do feminino.

Com isso estamos dizendo que há uma predominância de delitos entre as mulheres que a sociedade tolera e reproduz, quando ela o pratica não se espera que utilize meios violentos, pois estes são considerados artefatos masculinos.

Porém, o delito, como sendo uma construção social, não pode ser explicado pela natureza humana – são os lugares sociais que vão originar as ações, e não o corpo.

No sentido de encontrar respostas para o envolvimento da mulher em atividades delitivas, várias correntes médicas surgiram, associando, quase sempre, crime e loucura.

Assis e Constantino (2001) em seus estudos abordaram que dentre essas teorias, a clássica é de Lombroso e Ferrero (1895), que explicam o fenômeno sob o ponto de vista biológico. Para estes as diferenças entre homem e mulher determinam o grau e tipo de envolvimento dos/as mesmos/as no delito.

Estes autores, para provar que relacionavam as características físicas com a propensão ao crime, exemplificaram que na mulher criminosa os traços determinantes seriam a reprodução e hormônios, portanto essa mulher estaria sob esse infortúnio no momento do cometimento do delito.

Neste modo de pensar, havia uma ambiguidade para responsabilizar essa mulher: ou ela não era responsabilizada pelos atos que viesse a praticar porque estava a mercê do infortúnio provocado pelo seu corpo; ou, ao contrário, foram essas situações que fizeram com que cometesse tal delito. “Em muitos casos levados aos tribunais, auxiliados por médicos ligados a essa corrente, garantiram a absolvição de mulheres acusadas de assassinato” (op. cit).

Outras teorias vão discorrer sobre a natureza feminina a partir da suposta sensibilidade e fragilidade inata às mulheres. Freud (1976, apud ASSIS & CONSTANTINO, 2001) irá admitir nas mulheres a inveja do pênis (do “falo”, do poder masculino) como uma possível origem de problemas de comportamento, levando assim ao complexo da masculinidade e, por conseguinte, desvios de comportamentos, ao delito.

Teorias modernas também vão colocar as estruturas sociais como responsáveis pela origem de condutas delitivas, passando a considerar a estrutura social e as desigualdades de classes como fatores de seu ocasionamento.

Porém será a teoria feminista que mais contribuirá para o debate, “a mesma teve o mérito de deixar muito mais evidente para a sociedade a questão da

criminalidade feminina” (ASSIS & CONSTANTINO, 2001. p. 31), uma vez que o enfoque feminista irá fazer uma crítica contundente à criminologia masculina.

Os argumentos utilizados como explicação para o envolvimento da mulher na vida infracional foram de que a emancipação feminina causou a entrada das mesmas no delito, “pois à medida que uma mulher conquistasse liberdade para desenvolver seu potencial e atingir seus objetivos, se exporia a mais situações criadoras de estresse e frustrações que poderiam induzi-la ao crime” (op. cit). Essa tese foi criticada pelo movimento feminista que acabou influenciando o aparecimento de outras teorias explicativas, com destaque para a vertente do controle social.

Essa corrente explicou a baixa presença da criminalidade feminina e o seu distinto papel através do controle social exercido sobre as mulheres. Para Assis e Constantino (2001, p. 31) são duas as instâncias de controle social: a de âmbito institucional (a polícia, a justiça e a mídia) e a de âmbito das relações sociais (a família, a escola e os grupos de amigos). Sendo que a função desse controle é instaurar as divisões entre o público e o privado.

Nesse sentido, as divisões entre a rua e a casa são fatores de produção e reprodução das normas sociais, uma vez que o controle sobre a mulher é feito em todos os espaços da vida social. Isso porque os papéis que homens e mulheres devem desempenhar estão sempre de acordo com a cultura e com o tipo de sociedade em que estão inseridos, portanto balizados por valores sociais, por gênero.

Para autoras citadas anteriormente, o lugar da mulher dentro da casa, o espaço privado, tem-se mostrado eficaz, já que as mulheres têm cometido menos delitos que os homens. Porém quando entram no mundo infracional, algumas razões “facilitam sua entrada” (Ibid., p. 33), tais como: “o padrão de socialização; ausência paterna; gravidez e aborto; abandono; ausência de limites; vitimização psicológica física e sexual; grupo de referência afetiva que apresentam envolvimento em atitudes delitivas (familiares, parceiros e amigos) e a influência das drogas”.

Para essas estudiosas, que realizaram rica pesquisa sobre a infração feminina na cidade do Rio de Janeiro na década de 1990 com adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos, mostraram que o perfil típico das mulheres que infringem a

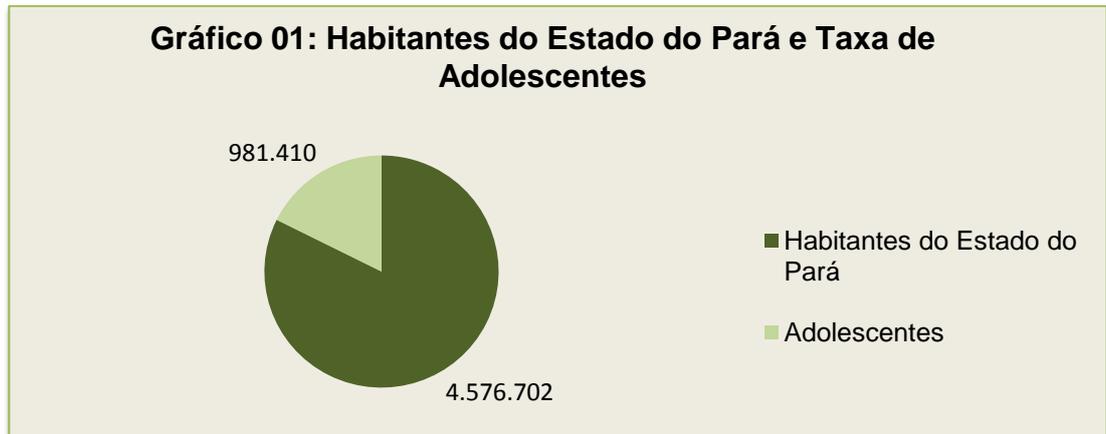
lei são adolescentes ou jovens, primárias no cometimento, presas por roubos em lojas, havendo, portanto, maior relevância para os atos infracionais contra o patrimônio e menor incidência em prática de homicídio. Além do número elevado de envolvidas com o uso de drogas.

Tal assertiva corrobora as afirmativas de Zaluar (1994) ao enunciar que a maior parte das mulheres envolvidas em atos criminosos exercem um papel de coadjuvante nas atividades delitivas: elas se especializam em roubar lojas e supermercados, de onde trazem roupas, gêneros alimentícios, bebidas e o que mais for possível para dividir entre elas, ou dar aos seus que tenha laços afetivos.

Os furtos e os roubos em lojas são as atividades que tradicionalmente são feitas pelas mulheres, que os justificam pela “necessidade de consumo de bens e de drogas” (ASSIS e CONSTANTINO, 2001, p. 52). Neste sentido, o papel social desempenhado por essas mulheres é enfatizado por Zaluar (1994, p. 227) quando diz que “o envolvimento das mulheres começa pelo amor por um bandido ou pelo vício”. Começam a cometer delitos para ajudar o parceiro ou mesmo para custear a droga.

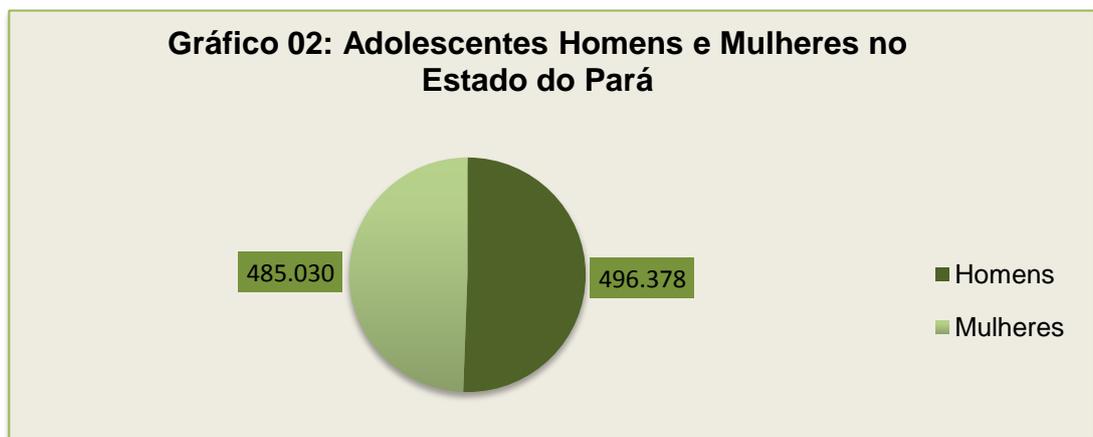
No Estado do Pará o número de adolescentes do sexo feminino envolvidas em atos infracionais acompanha a média nacional. Os dados do total de adolescentes no Estado do Pará, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e de meninas inseridas no sistema socioeducativo, mostram o baixo envolvimento de meninas em atos infracionais.

O relatório da situação da adolescência brasileira produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em novembro de 2011, mostrou que o Estado do Pará possui uma população de 4.576.702 pessoas, desses 981.410 são adolescentes na faixa etária de 12 a 17 anos; 496.378 são homens e 485.032 são mulheres. O **gráfico 01** mostra essa estimativa:



Fonte: UNICEF (2011).

Desses 981.410 adolescentes, 496.378 são homens e 485.032 são mulheres, conforme se visualiza no **gráfico 02**:

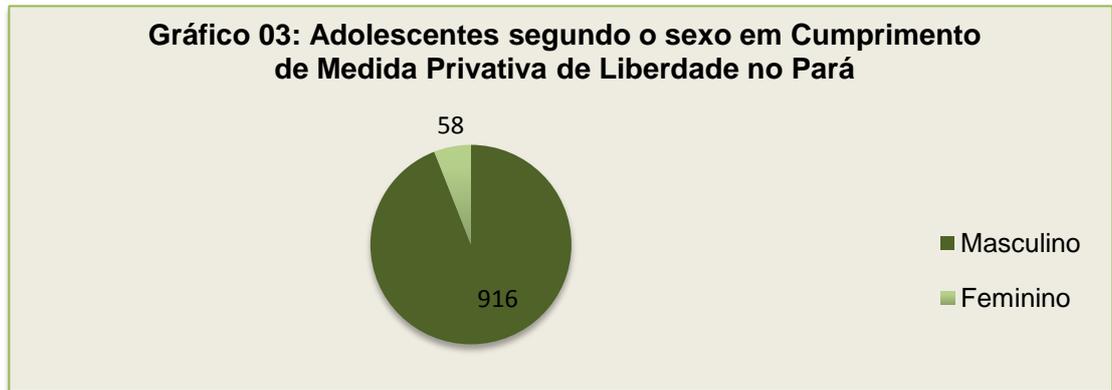


Fonte: UNICEF (2011).

Por sua vez, os dados do levantamento nacional²⁵ do atendimento socioeducativo ao adolescente autor de ato infracional, realizado em 2010, concluiu que na Região Norte haviam 974 adolescentes cumprindo medida privativa de

²⁵ Levantamento realizado pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do adolescente (SNPDCA) em parceria com Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), em 2010.

liberdade (cautelar, internação e semiliberdade²⁶), destes 916 eram adolescentes do sexo masculino e apenas 58 eram do sexo feminino:



Fonte: Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei 2010.

Em pesquisa realizada em pelo Instituto Universidade Popular (UNIPOP), em 2011, sobre o adolescente e as medidas socioeducativas no Estado, mostrou-se que 278 adolescentes masculinos encontravam-se em privação de liberdade, logo cumprindo alguma MSE, enquanto 12 adolescentes do sexo feminino mantinham a mesma condição, conforme se verifica na tabela baixo.

Tabela 1: Pesquisa da UNIPOP quantificando os/as Adolescentes em Medida Socioeducativa no Estado do Pará em 2011

Medidas Privativas de Liberdade	Sexo Masculino		Sexo Feminino		% Total	Total Geral

²⁶ Ver pag.91 a definição de medida privativa de liberdade

Protetiva	02	1%	00	00	1%	02
Custódia	08	3%	00	00	3%	08
Semiliberdade	36	12%	00	00	12%	36
Internação Provisória	97	33%	04	1%	34%	101
Internação Sentenciada	135	47%	08	3%	50%	143
TOTAL	278	96%	12	4%	100%	290

Fonte: Pesquisa Pró-DCA, UNIPOP, 2011.

Nesta lógica, o número de adolescente mulher autora de ato infracional é baixíssimo quando comparado ao universo masculino. O menor número de meninas em envolvimento com o ato infracional deve resultar de diversos fatores sociais e econômicos, principalmente relacionados a valores culturais que permeiam a questão de gênero.

Ao analisamos todos esses dados inferimos duas situações:

a) o número de adolescentes autores de atos infracionais seja ele masculino e/ou feminino é pequeno em relação ao número da população total de adolescentes do Estado do Pará que é de 981.410;

b) há uma prevalência da infração juvenil predominantemente masculina em nosso Estado.

Por conseguinte, entendemos que a TRS apresenta como uma interessante interlocutora nesse debate de gênero e infração, considerando que uma representação não é somente um saber pensando sobre um dado objeto, mas, sobretudo, um saber praticado sobre o objeto (JODELET, 2001). Olhar o binômio *mulher e delito* através do recorte de gênero nos possibilita compreender que práticas de enfrentamento ao comportamento tido como infração das adolescentes se sustentam, já que que o sujeito que comete o delito é discriminado não apenas pelo seu ato, mas de igual maneira pela condição de gênero.

3.3 O olhar histórico para a adolescência infratora no Brasil e no Pará: políticas públicas de atendimento e legislação, ontem e hoje

Reputamos como necessário realizarmos, na esteira da linha do tempo, como se construíram as diferentes visões acerca do atendimento dispensando a adolescente infratora no Brasil e no Estado do Pará. Posto que as representações construídas em torno dessa menina hoje estão carregadas de imagens e sentidos edificadas ao longo do processo histórico.

Ressaltamos que fomos garimpar pela historiografia da mulher no Brasil e pelas políticas aos adolescentes infratores como um todo as nuances, os olhares e o atendimento dispensado à menina infratora, uma vez que a produção sobre adolescente mulher infratora é incipiente. Não encontramos nenhuma literatura com esse recorte.

Como já mencionamos que as políticas de atendimento no geral foram pensadas para o masculino, o feminino não ocupa um lugar de destaque. Ainda porque, como vimos anteriormente, o sistema de controle dirigido exclusivamente ao sexo feminino sempre se deu na esfera privada sob o domínio patriarcal. Haja vista que, por décadas, a mulher ficou restrita ao espaço privado, à família, tendo como papel principal o cuidado dos filhos.

A mulher que historicamente vivenciou uma trajetória de invisibilidade passou a assumir novos papéis sociais com as mudanças econômicas, sociais e de gênero.

Assim, com relação a gênero, leis, políticas públicas de educação e assistência social, pontuaremos o atendimento dispensando às adolescentes a partir do final do século XVIII até a contemporaneidade, além de sua materialização no Estado do Pará.

No contexto do final do Brasil colônia, a pobreza e os filhos gerados fora do casamento mostram-se como o principal motivo de abandono de crianças nas ruas. Para a moral cristã da época, os filhos originados fora do matrimônio não eram aceitos e, com frequência, estavam relegados ao desamparo. A situação de pobreza

também levava a renúncia de crianças, que eram deixadas em espaços públicos, como nos átrios das igrejas e nas entradas das casas.

Como forma de amparar essas crianças, o Estado brasileiro a partir da implantação do modelo português criou as rodas dos expostos²⁷, centralizado nas Santas Casas de Misericórdia. Caracterizando-se, dessa feita, como a primeira iniciativa de atendimento à criança desvalida e abandonada no Brasil, por mais de um século e meio.

Segundo Rizzini (2011, p. 19), “a primeira roda foi criada na Bahia, em 1726 [...] e em 1738, foi criada a Roda do Rio de Janeiro e, em seguida, em diversas outras localidades”.

A marca desse período baseou-se na caridade, apoiado pelas prerrogativas de auxílio aos pobres e pelos ideários religiosos. As intervenções não eram de caráter estatal, o poder público apenas exercia a função de incentivador e fiscalizador de tais práticas.

O atendimento oferecido era direcionado à infância e à adolescência categorizadas como desvalidas e abandonadas. A finalidade consistia apenas em proporcionar as condições de existência, ensinar-lhes um ofício, no caso dos meninos, e oferecer dote e casamento no caso das meninas (MARCÍLIO, 2002).

A referência no atendimento era da iniciativa privada, em sua grande maioria gerenciada por entidades religiosas, cujas ações eram inspiradas no “amor ao próximo e a Deus”. A preocupação central, conforme destacado, era o da segregação, de modo a evitar o convívio em sociedade, para que essa categoria não interferisse ou colocasse em risco a ordem. No caso específico das crianças, os principais objetivos consistiam em protegê-las dos riscos dos desvios de comportamentos e da delinquência.

Na Província do Pará, o Bispo Manoel de Almeida Carvalho criou em 1804 o Colégio Nossa Senhora do Amparo, denominado de Recolhimento das Educandas.

²⁷ Para Rizzini (2011, p. 19), a roda consistia num cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. Tais crianças eram denominadas de “enjeitadas” ou “expostas”.

Este colégio tinha como finalidade recolher e educar as meninas da elite, as meninas órfãs pobres, desvalidas e expostas. Em 1897 o colégio recebeu o nome de Gentil Bittencourt, assim é reconhecido até o presente momento.

A educação no Colégio Nossa Senhora do Amparo se baseada nas prerrogativas do catolicismo. Tinha como objetivo formar mães caridosas, bondosas, amáveis, a serviço da doutrina católica (FRANÇA & FRANÇA, 2011).

As atividades eram baseadas em uma rotina que incluía orações, estudos de primeiras letras, prendas do lar (bordado e costura) e serviços domésticos do colégio (limpeza dos compartimentos). O tempo era rigorosamente controlado, as internas eram punidas caso faltassem ou se atrasassem no cumprimento de suas tarefas.

Um elemento interessante era a ferramenta de organização da rotina do colégio, o sino, que demarcava as atividades do dia e da noite, além do tempo individual e coletivo, sendo um dos principais instrumentos simbólicos da educação disciplinar (op. cit., 2011).

O mérito pessoal atribuído às alunas distinguia-se pelo bom ou mau comportamento. As que apresentavam bom comportamento e “amor ao trabalho” tinham “seus nomes escritos em uma lista de honra, sendo três prêmios entregues anualmente àquelas que fossem dignas de recebê-los”. As alunas que violavam as normas “eram punidas pela Regente e pelas Mestras”, que lhes aplicavam as seguintes sanções: “leitura em voz alta; isolamento do convívio com as colegas; ficar em pé enquanto as demais estivessem sentadas; privadas do recreio ou duplicação de seu trabalho no colégio” (Ibid., p. 180).

Pelo regulamento do colégio, as alunas, ao atingirem a maioria de 18 anos, deveriam deixar a instituição. “A saída se realizava mediante casamento, locação em casa de famílias honestas, reclamos dos pais ou tutores e emprego em escolas públicas” (Ibid., p. 180).

Num tempo em que a educação da mulher era voltada para o lar, o Colégio Nossa Senhora do Amparo mostrou-se como uma das escassas alternativas (senão a única) para as meninas pobres/órfãs e desvalidas terem acesso a alguma instrução na Província do Pará.

Fazendo um corte na linha do tempo, iremos para o Brasil do final de século XIX e início do XX, que passava por mudanças ocasionadas sobretudo pela troca do modelo econômico (agrário exportador para a indústria), pelo deslocamento de pessoas para as cidades, pela entrada de estrangeiros devido a intensa imigração, exigindo assim do Estado brasileiro uma nova organização.

Essa nova configuração, caracterizada, em grande medida, pelas mudanças das cidades, suscitou a criação de diversas sociedades científicas, que trabalhavam em favor do controle das doenças epidêmicas e da ordenação dos espaços públicos e coletivos, inclusive escolas, internatos e prisões.

Porém, sua aplicação não ficou restrita apenas aos domínios das doenças, “novas aplicações dos conhecimentos adquiridos pela chamada medicina higienista propagou-se para outros campos: a família. Era preciso sanear a família para atingir a sociedade como um todo” (RIZZINI, 2011, p. 105).

Neste sentido, a implantação das reformas higienistas nos centros urbanos foi responsável pelo aparecimento de personagens que se encontravam à margem da ordem burguesa. Entre essas figuras marginais estavam a mulher, representada pela jovem prostituta e pelo/a “delinquente” juvenil, entendido como o/a jovem.

Importante destacar que as transgressões nesse período foram circunscritas por meio de um recorte de gênero e da sexualidade. A transgressão dos meninos foi descrita como desordem social, isto é, os pequenos furtos, a bebida, o cigarro e a ociosidade; enquanto que para as meninas a transgressão foi demarcada pelo exercício ilícito da sexualidade.

Esse exercício da sexualidade se caracterizava pela negação e condenação da sexualidade feminina, sendo seu papel social restrito a “prendas domésticas”, ao cuidado com o próprio corpo, visando, exclusivamente, a procriação de uma prole sadia e, finalmente, o zelo pelo bem estar do marido, dos filhos e da família.

Para os meninos, para o “menor vicioso”, a política de atendimento se dava pela instrução e pelo trabalho. Desta forma, foram criadas instituições de recuperação que primavam em ser um ambiente sadio e virtuoso, longe dos adultos de “descendência corrompida e degenerados”.

A título de exemplo, em 1902 é criada no Rio de Janeiro a Colônia Dois Rios, para Marcílio (1998, p. 128) tinha como objetivo favorecer a:

(...) Reabilitação pelo trabalho e educação, dos meninos, do sexo masculino, vagabundos ou vadios, capoeiras, ébrios habituais, jogadores, ladrões, dos que praticavam lenocínio e dos menores viciosos que forem encontrados e, como tais, julgados (...).

A citação acima deixa explícita a intervenção do Estado através da institucionalização e do trabalho em “resolver” os problemas dos “menores desvalidos”, do “menor vicioso”, dos que tinham a rua como local de sociabilidade, caracterizada pelos reformadores como o espaço físico e social responsável pela construção de uma “vida de vícios, de depravação e de vagabundagem” (Ibid., p. 32).

Nessa época o Estado trouxe pra si as tarefas de educar e punir a infância e a adolescência abandonada e transgressora, sendo esses conceitos confusos e emaranhados ao mesmo tempo. O fato é que o Estado passou a assumir a responsabilidade de reeducar, conseqüentemente corrigir o comportamento de crianças e adolescentes de famílias dos segmentos populares em instituições, utilizando para tanto de práticas disciplinares.

Como forma de materializar essa concepção, em 1913, a partir de diversos projetos legislativos que defendiam os direitos dos “menores”, foi inaugurado o Instituto Sete de Setembro, primeira instituição do Brasil para o atendimento dos “infratores” e “desvalidos” (OLIVEIRA; ASSIS, 1999).

No ano de 1927, foi criado o primeiro Código de Menores do Brasil, sendo a primeira lei específica para determinadas crianças e adolescentes no Brasil. O referido código não era uma legislação que contemplava a todos, mas objetivava apenas aqueles em situação irregular.

Costa (2006, p. 44) destaca como características desse código ou, como denomina, da “doutrina da situação irregular”:

1. Não se endereçava a todo o grupo que compunha a população infanto-juvenil, apenas aos menores em situação irregular;

2. Classificava menores em situação irregular como carentes (menores em perigo moral, manifestado pela incapacidade dos pais em mantê-los); abandonados (menores privados de representação legal pela falta ou ausência dos pais ou responsáveis); inadaptados (menores com grave desajuste familiar ou comunitário) e infratores (menores autores de infração penal);
3. Restringia-se a garantir a proteção para os carentes e abandonados e a vigilância para os inadaptados e infratores;
4. Regularizava-se no maniqueísmo compaixão-repressão, em que a Justiça de Menores decidia casos de cunho meramente sociais aos de outra natureza, como jurídico;
5. Não havia critérios na aplicação das medidas, eram direcionadas para casos sociais, como para conflitos jurídicos. “A internação, por exemplo, podia ser aplicada indistintamente a menores carentes, abandonados, inadaptados e infratores”;
6. O código aumentou a idade de responsabilidade penal de 09 anos – fixada pelo código criminal de 1890 – para 18 anos, na verdade “a inimputabilidade penal do menor de 18 anos significava, na prática, a inexistência de garantias processuais, quando se lhe atribuía a autoria de infração penal”.

A leitura que fazemos desse momento é de que a doutrina da situação irregular veio legitimar o termo *menor*, não no intuito de designar todos aqueles que tinham idades inferiores, mas sim, diferenciar os provenientes do segmento pobre da população.

Como diz Rizzini (2011, p. 28), “a visão do problema da criança marginalizada [é] como uma *patologia social*”. Desse modo, ao longo do século XX foi-se constituindo um aparelho judicial especialmente concebido para o cuidado da infância e da adolescência tendo em vista *recuperar* os ditos desviantes entendidos, como os menores em situação irregular.

Uma desses aparelhos foi a criação do Serviço de Assistência ao Menor, SAM, em 1941. “O SAM passou a ser responsável pela sistematização e orientação dos “serviços de assistência a menor desvalido e transviado”, vinculado ao Ministério

de Justiça, o que denotava a sua preocupação com o combate e prevenção à criminalidade juvenil” (p. 264).

As práticas de atendimento do SAM merecem ser brevemente destacadas, pois elas foram alvos de críticas e constituíram as bases para as reivindicações de outras políticas de atendimento.

O SAM compreendia toda infraestrutura composta por reformatórios, casas de correções, instituições agrícolas e escolas para o aprendizado de ofícios urbanos, com base em uma proposta correcional, baseada nos pressupostos de reclusão e isolamento.

Nas instituições vigoravam a aplicação de técnicas e normas disciplinares, com a finalidade de recuperar e reintegrar socialmente seus tutelados. A defesa era o oferecimento de uma educação para o trabalho, que demonstrava nas práticas institucionais a produtividade de crianças e adolescentes.

As crianças e os adolescentes pobres eram considerados como disfunção social, para corrigi-la aplicava-se o sequestro social: retiravam-se das ruas as crianças e os adolescentes pobres, abandonados, órfãos, infratores e as confinava em internatos, onde recebiam tratamento violento e repressivo.

Em seus estudos, Volpi (2001, p. 22) afirma:

O Código de Menores traduzia em lei uma doutrina que concebia a sociedade sob uma perspectiva funcionalista, em que cada indivíduo ou instituição tem seu papel a desempenhar para assegurar o funcionamento harmônico da sociedade. Os problemas, as injustiças sociais e a exclusão eram vistos como disfunções que deveriam ser atribuídas aos desvios de conduta dos indivíduos envolvidos. A existência de (...) autoras de atos infracionais (...) era atribuída a sua própria índole, enquadrando-se todas numa mesma categoria ambígua e vaga denominada situação irregular.

A situação descrita acima vai ganhar outros contornos com as diretrizes do novo período, que situaremos a seguir.

Com o governo militar, em 01 de dezembro de 1964, são criadas a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor (FEBEMs). Caracterizadas por formularem e implantarem a

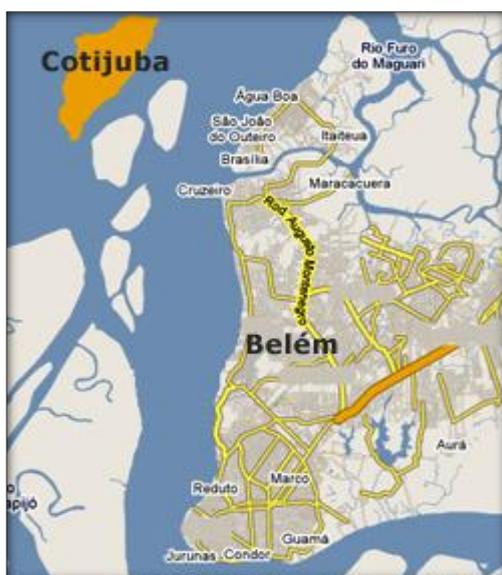
“nova” Política Nacional do Bem Estar do Menor, a respeito disso, Volpi (2001, p. 28) relata:

Nascida no interior da Escola Superior de Guerra (ESG), a Política Nacional de Bem estar do Menor (PNBEM) contemplava aspectos de uma política assistencialista, linhas do *welfare state*, e reproduzia uma prática de repressão que deu continuidade ao tratamento desumano.

Com a citação acima inferimos que a referida Política substituiu o enfoque correcional, repressivo, do período anterior, para o enfoque assistencialista.

No Estado do Pará, essa política ganhou magnitude com a reestruturação do Educandário Nogueira de Faria, situado na ilha de Cotijuba. A referida ilha está localizada às margens da Baía do Guajará, na cidade de Belém, capital do Pará, com distância de aproximadamente 40 minutos de capital em transporte fluvial.

O **mapa 01** permite localizarmos a ilha de Cotijuba e a **foto 11** fachada do Educandário Nogueira de Faria.



Mapa 01: Localização da ilha de Cotijuba

Fonte: <http://maps.google.com.br/maps>

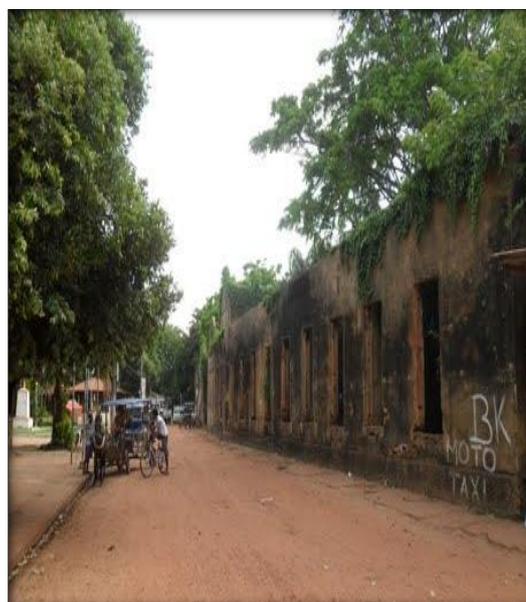


Foto 11: Ruínas da Fachada do Educandário Nogueira de Faria

Fonte: <http://www.cotijuba.com.br/content/view>

O Educandário foi criado em 1933 para “a recuperação dos menores abandonados e delinquentes do sexo masculino, na faixa etária de 12 a 21 anos, a fim de lhes dar assistência, capaz de recuperá-los para o convívio social” (CORRÊA; NETO & GONÇALVES, 1995, p. 35).

A partir de 1964 sob os auspícios da “nova” Política Nacional do Bem Estar do Menor, é construído um pavilhão “para instalação de salas de estudo, alfaiataria, rouparia e sala de conferências, além da construção de outro pavilhão, equipado para funcionar uma moderníssima serralha” (p. 36).

Com objetivo de investir em práticas institucionais e educacionais engajadas no exercício de adequação de valores e de comportamentos, com vistas a responder aos padrões de conduta normalizada, condição para reintegrá-los ao convívio social, foi introduzida essa nova visão no trato dos adolescentes paraenses.

Porém, na prática, o que se viu foi um descompasso entre os ideais da “nova” Política do Bem Estar do Menor e a realidade dos jovens paraenses. Por exemplo, a estrutura predial do educandário comportava tanto presos adultos (presos políticos do regime militar) como crianças/adolescente, apenas alojamentos os diferenciavam. Aliado ao fato que “lá estavam as mais diversas pessoas, na faixa etária de 08 a 18 anos de idade, e pelos mais diferentes motivos” (p. 36).

As internações iam desde infração grave, como a apreensão de crianças e jovens que se “encontravam perambulando pelas ruas, e ainda os encaminhados pela própria família” (p. 36).

O atendimento prestado aos internos, ainda sob a égide da educação correccional, ficou caracterizado pelo confinamento, precariedade e condições sub-humanas. Aliado às novas perspectivas que se vislumbram no período a seguir, o Educandário Nogueira de Faria começa aos poucos ser esvaziado a partir de 1966 e definitivamente desativado em 1974.

Os ex-internos foram encaminhados, segundo Corrêa, Neto e Gonçalves (1995, p. 35), principalmente para a Escola Salesiana do Trabalho e para o Colégio Lauro Sodré em Belém.

Nesse período já fora criada a Fundação do Bem-Estar Social do Menor (FBESP), responsável pela “formulação e implantação da política do bem estar social do Estado do Pará” (p. 46). Criado em 1968, o Centro de Recepção e Triagem, CRT, tinha por objetivo:

Abrigar transitoriamente, para fins de triagem e encaminhamentos, os menores abandonados apreendidos pela polícia e encaminhados pela 1ª delegacia de Juizado de Menores, anteriormente conduzidos para a ilha de Cotijuba. (CORRÊA; NETO & GONÇALVES, 1995, p. 47)

Com a implantação desse serviço há uma entrada significativa de usuários, do sexo masculino, com idade entre 12 e 16 anos, com histórico de furto, vadiagem, lesão corporal, orfandade, estupro e homicídio como os principais motivos dos encaminhamentos.

Foi em 1987 o primeiro registro de criação de um Centro de Permanência Temporária Feminina do Estado do Pará e em 2006 o primeiro Centro Socioeducativo Feminino, já sob a regência do Estatuto da Criança e do Adolescente, assunto que abordamos a seguir.

Veremos a partir da instauração da democracia, após 21 anos de regime militar (1964-1985), a assunção dos direitos civis, sociais, coletivos e políticos, adquirindo assim uma nova configuração.

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, em 1990 no Brasil, tem-se a substituição da doutrina da situação irregular pela doutrina da proteção integral. A criança e o adolescente tornam-se, a partir deste novo ordenamento jurídico, prioridades nos textos legais.

O ECA para Volpi (2001, p. 34) sinaliza uma nova arqueologia conceitual:

1. Conceitua criança e adolescente como cidadãos, sujeitos de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e merecedores de prioridade absoluta no atendimento aos seus direitos;
2. Descreve de forma clara e inequívoca todos os direitos da criança e do adolescente atribuindo responsabilidades para a família, o Estado e a sociedade;
3. Estabelece que o atendimento aos direitos da criança e do adolescente será garantido por um conjunto articulado de políticas públicas (...);
4. Indica uma mudança fundamental na metodologia de atendimento, estabelecendo a prevalência de um processo socioeducativo, em que a criança e o adolescente sejam respeitados na sua dignidade e subjetividade e estimulados a desenvolver sua criatividade e capacidades.

No ECA é considerada criança a pessoa até doze anos e adolescente de doze a dezoito anos, sendo que o ato infracional só pode ser cometido por adolescentes. Deste modo, o cometido de um ato infracional pelo adolescente “deve ser encarado como fator jurídico a ser analisado assegurando-se todas as garantias processuais e penais” (Volpi, 2001, p. 35).

As políticas públicas previstas pelo ECA são essencialmente em três dimensões:

- **Políticas Básicas:** dizem respeito às políticas de atendimento à criança e ao adolescente para garantia de saúde, alimentação, habitação, educação, esporte, lazer, profissionalização e cultura;
- **Políticas Protetivas:** dirigidas à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal ou social cujos direitos fundamentais reconhecidos por lei foram ameaçados ou violados. Estas políticas visam promover a orientação, apoio e acompanhamento temporários; o regresso escolar; o apoio sociofamiliar; as necessidades especiais de saúde; o atendimento às vítimas de maus-tratos; o tratamento de drogadição, a renda mínima familiar; a guarda subsidiada e o abrigo. As políticas protetivas são de competência do Poder Judiciário e dos Conselhos Tutelares.
- **Políticas Socioeducativas:** implicam na responsabilização da adolescente em prática do ato infracional por meio da aplicação de uma medida socioeducativa. A competência da aplicação desta sanção é exclusiva do Poder Judiciário.

São seis as medidas socioeducativas, como forma de responsabilização da adolescente pelo ato infracional cometido. A medida é ao mesmo tempo sancionatória, “contendo uma dimensão coercitiva, uma vez que a adolescente é obrigada a cumpri-la, e educativa, no sentido de que seu objetivo não se reduz a punir a adolescente, mas prepará-la para o convívio social” (VOLPI, 2001, p. 66).

São de duas naturezas, as não privativas de liberdade: **advertência; obrigação de reparar dano; prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida.** E as que submetem a adolescente infratora à restrição ou privação de liberdade: **semiliberdade e internação.**

No quadro 06 e 07 esmiuçamos as medidas socioeducativas previstas no ECA.

Quadro 06: Medidas socioeducativas não privativas de liberdade

Medidas socioeducativas não privativas de liberdade	
Medida	No que consiste a Medida
Advertência	Consiste em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada.
A obrigação de reparar o dano	Trata-se de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que a adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.
Prestação de serviços à comunidade	Consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.
Liberdade assistida	Será adotada sempre que afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar a adolescente.

Quadro 07: Medidas socioeducativas privativas de liberdade

Medidas socioeducativas privativas de liberdade	
Medida	No que consiste a Medida
Semiliberdade	Pode ser determinada desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independente de autorização judicial.
Internação	Constitui a medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Nos prolongarmos no processo histórico das leis e políticas de educação e assistência social a adolescência infratora no Brasil e no Estado do Pará é como repetir as marcas dessa história até aqui. Significa que essas leis para adolescentes infratoras no Brasil e no Pará pouco mudaram, não houve grandes transformações no tempo para acompanhar as mudanças sociais, de modo de vida, para que essa adolescente se construa de forma diferente.

Finalizando a linha do tempo das leis e políticas públicas de educação e assistência social à adolescência infratora no Brasil e no Estado do Pará, percebemos que os universos do masculino e do feminino apresentam características próprias. Cada um foi estruturado e organizado de forma peculiar, porém há pontos convergentes.

O ponto de encontro do tempo histórico passado com o presente se encontra na legislação punitiva, na estrutura correcional, na proposta de disciplinamento via ação educacional para o trabalho.

Desde o código de menores, passando pela Política Nacional do Bem Estar de Menor até a Doutrina da Proteção Integral predomina o modelo disciplinar no trato com os/as adolescentes infratores.

Atualmente, as práticas prescritas no ECA parecem não ser cumpridas em grande parte pelas instituições do sistema socioeducativo.

No estudo por nós realizado, em que pese alguns avanços para com a socioeducação dispensada as adolescentes, verificamos que há um descompasso e uma contradição entre o plano estabelecido nos marcos legais, documentais, e as práticas implementadas no seu cotidiano.

Na próxima seção, tratamos sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, com destaque para os sujeitos e *locus* da pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E PERFIL DAS ADOLESCENTES

Nesta seção apresentamos os sujeitos do estudo em dois momentos: no primeiro, as seis adolescentes são apresentadas com destaque para o perfil que as caracteriza indicados por idade, escolaridade, composição familiar, infração cometida, dentre outros, essas informações foram retiradas dos seus prontuários e durante as entrevistas; no segundo momento, traçamos as características socioeconômica, familiar, geográfica e jurídica das seis adolescentes em questão, como forma de possibilitarmos ter uma visão do conjunto e problematizarmos algumas questões conforme destacado abaixo.

4.1 Apresentando as adolescentes

Nossa apresentação faz analogia entre as adolescentes e os frutos de uma grande árvore que vai estabelecendo relações a partir dos galhos, caules e raízes que as vinculam. A árvore representa o espaço institucional em que as relações se expandem, se fortalecem e que possibilita que as adolescentes vivenciem a socioeducação.

Figura: 01 – Apresentação das Adolescentes



Fonte: Produzido pela autora, 2012

- **AGATHA:** 15 anos, completados na Unidade com direito a baile de debutante, estudante da 3ª série do ensino fundamental, residia em Parauapebas, essa é a sua primeira entrada na Unidade. Começou cedo a sair de casa para ir a festas, trabalhou num circo em sua cidade. O ato infracional praticado foi homicídio, ceifou a vida de uma mulher. Durante a entrevista mostrou-se solícita, receptiva e estabeleceu diálogo aberto para conosco.

- **ANA PAULA:** 17 anos, natural de Belém, estudante da 3ª série, segunda vez que se encontra custodiada. Em 18/12/2011 recebeu progressão de medida socioeducativa, passando a cumprir a medida de semiliberdade²⁸. Começou a fazer tráfico de entorpecente juntamente com namorado e foi apreendida por este motivo. No dia da entrevista estava chorosa, verbalizou que se encontrava com muitas saudades do namorado estava ávida por notícias dele.

- **FANIZINHA:** 13 anos, residia em mosqueiro, estuda na Unidade na 4ª série, primeira passagem pelo CESEF, é a caçula de três filhos, mesmo sendo a mais nova muito precocemente assumiu as responsabilidades da família, uma vez que seu pai foi assassinado por causa de trafico e sua mãe esteve presa também por encontra-se traficando. O ato cometido foi assalto à mão armada na companhia dos seus dois irmãos e do namorado. A entrevista foi bem emotiva por parte de Fanizinha, emocionou-se muito ao lembrar-se dos irmãos, manteve uma postura e olhar fixo para a mediadora.

- **KASSI:** 16 anos da idade, estudante da 4ª série do ensino fundamental, moradora de Belém, estava grávida de seu primeiro filho, foi criada pela avó materna, sua mãe faleceu no início de 2011. A adolescente é proveniente de uma família numerosa, sua genitora teve 09 filhos, foi criada no bairro da pedreira em

²⁸ De acordo com o Art. 120 do ECA: o regime de **semiliberdade** pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. § 1º São obrigatórios a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade. § 2º A medida não comporta prazo determinado, aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação.

Belém. É a segunda vez que está na Unidade, o ato infracional cometido e o que ocasionou seu retorno foi tráfico de entorpecente. Durante a entrevista mostrou-se lacônica, de cabeça baixa e raras vezes fixou o olhar na entrevistadora.

- **LETÍCIA:** 14 anos, morava em Andiroba, interior de Bragança, nunca tinha vindo a Belém, nem tão pouco passado pelo CESEF. É a caçula de uma prole de 09 filhos, sua mãe e seu pai antes de morrer eram produtores rurais, viviam da fabricação de farinha. Estudante da 3ª etapa da EJA, seu namorado teve grande influência no ato infracional cometido, pois pretendia fugir com o mesmo na noite em que ceifou a vida de seu genitor, deste modo, cometeu ato de homicídio. Na entrevista de início mostrou-se lacônica, receosa quanto ao falar do ato infracional praticado, dissemos que deveria ficar bastante a vontade em falar ou não do ocorrido, pois o objetivo maior era conversarmos sobre outras questões não necessariamente o ato em si. Mesmo mais a vontade, pouco fixou-nos com olhar.

- **LOIRINHA:** 14 anos, moradora do bairro do Jurunas em Belém, estuda na 3º série no CESEF, foi criada pela avó materna, começou cedo a sair de casa em busca de festas e divertimento. Terceira passagem pelo CESEF, forte envolvimento com drogas e situações de risco. Loirinha teve constantes crises de abstinência à droga na Unidade e feito uso de medicação controlada. O ato que lhe trouxe novamente foi assalto fazendo uso de arma de brinquedo. A entrevista com Loirinha foi uma das mais longas e dialógicas, falou com facilidade de sua vida e do momento presente. Ajudou-nos com elementos de compreensão da vida infracional e das estratégias usadas para se manter ou querer afastar-se desse mundo.

4. 2. Perfil das adolescentes

As informações compreendidas por nós como perfil dessas adolescentes são provenientes dos prontuários consultados na Unidade, em que procuramos inferir: Quem são as adolescentes internas do CESEF? Qual é o seu perfil? Que situações interferiram na construção da trajetória que leva ao ato infracional? Em que contexto viviam/vivem?

As informações destes prontuários são registros de profissionais como: pedagogo/a; assistente social, psicóloga e equipe de saúde da Unidade.

Neste sentido, por uma questão metodológica, destacamos este perfil em dois momentos. O primeiro denominado como dados sócio-demográficos, constante no **quadro 08**, inclui: nome²⁹, idade, local de cometimento do ato infracional, filiação, etnia, estado civil, escolaridade, residência, ocupação antes de cometer o ato infracional, uso de drogas lícitas e ilícitas, lazer. O segundo chamado de situação jurídica, no **quadro 09**, versa sobre: ato infracional praticado, motivo do ato infracional praticado, reincidência, medida socioeducativa aplicada, tempo de cumprimento de medida.

²⁹ Nomes fictícios dados pelas adolescentes no momento da entrevista.

Quadro 08: Dados sociodemográficos das adolescentes custodiadas no CESEF em novembro de 2011 que se adequaram aos critérios e aceitaram participar da pesquisa.

SUJEITO	IDADE	PROCEDÊNCIA	COR	ESTADO CIVIL	ORIENTAÇÃO SEXUAL	ESCOLARIDADE	RELIGIAO	OCUPAÇÃO ANTES DE CUMPRIR A MSE	LAZER	USO DE DROGAS LÍCITAS ILÍCITAS
Agatha	15	Parauapebas	Preta	Solteira	Homossexual	3ª série	Católica	Trabalhava num restaurante	Festas	Uso contumaz de entorpecente
Ana Paula	17	Ananindeua	Parda	Solteira	Heterossexual	3ª Série	Não tem definida	Venda de entorpecente	Passeio em praça	Uso contumaz de entorpecente
Fanizinha	13	Mosqueiro	Parda	Solteira	Heterossexual	4ª série	Evangélica	Venda de entorpecente e praticava prostituição	Praticava esporte	Uso contumaz de entorpecente
Kassi	16	Belém	Preta	Solteira	Heterossexual	4ª Série	Evangélica	Ociosa	Praça com amigos.	Uso contumaz de entorpecente

Letícia	14	Bragança	Parda	Solteira	Heterossexual	3ª Etapa da EJA	Católica	Ociosa	Assistir filme	Não Usuária
Loirinha	14	Belém	Branca	Casada	Heterossexual	3ª Série	Evangélica	Ociosa	Festas	Uso contumaz de entorpecente

Fonte: Prontuários das adolescentes, novembro, 2011.

O **quadro 08** acima apresenta os dados sociodemográficos, onde consta que, das adolescentes, 01 está com idade de 13 anos, 02 encontram-se com 14 anos, 01 está com 15, 01 com 16 anos e 01 na idade de 17 anos.

A análise da **faixa etária** predominante dos sujeitos participantes indica que idade mínima é de 13 anos e a máxima de 17 anos, com destaque para a idade de 14 anos, na qual tivemos duas adolescentes.

Apontamos assim que as adolescentes encontram-se distribuídas entre as diferentes idades que corresponde a esse ciclo do desenvolvimento humano.

Os estudos de Araújo (2004) sobre o perfil das adolescentes autoras de atos infracionais em Salvador demonstrou a idade mínima de 12 anos e a máxima de 17 anos como a idade prevalecente das autoras de ato naquela localidade.

Ainda sobre a indicação da faixa etária predominante entre adolescentes que cometem atos infracionais, o Instituto Universidade Popular (UNIPOP) realizou em 2011 pesquisa sobre os/as adolescentes e as medidas socioeducativas no Estado do Pará. Os dados mostraram que do universo de 71 da amostra, a faixa etária entre 16 a 18 anos (57% da amostra) é a preponderante no sistema socioeducativo do Pará; segundo vem a faixa de 18 a 21³⁰ (23% do universo) anos, sem nenhuma adolescente do sexo feminino.

Neste sentido, os dados corroboram que até os 17 anos as adolescentes do sexo feminino estão cometendo atos infracionais, enquanto que os meninos ultrapassam essa idade. O **gráfico 1** abaixo mostra a idade das adolescentes objeto de nosso estudo.

³⁰ Esclarecendo que cometeram o ato infracional quando ainda eram adolescentes.



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Quanto ao **local de moradia**, das 06 adolescentes 04 são da grande Belém (Ananindeua, Mosqueiro e Belém) e 02 são provenientes do interior do Estado do Pará. As duas adolescentes do interior cometeram o ato infracional em suas cidades de origem e tiveram que vir a capital cumprir a medida, uma vez que não há Unidade Feminina nos outros municípios paraenses.

A Lei Nº 12.594 de 18/018/2012 que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas, no artigo 35, inciso IX, ressalta o “fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo”. Nessa conjuntura, prima pela preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários das adolescentes com sua família de origem durante o cumprimento da medida.

Os aspectos acima anunciados revelam que é de fundamental importância o cumprimento dessa prerrogativa quando do retorno das mesmas ao grupo familiar, no sentido de que esse assegure as condições objetivas, possibilitando assim às adolescentes a construção de um novo projeto de vida. Pois aquelas meninas que não recebem o apoio e o acompanhamento da família dificilmente conseguem construir outra perspectiva para mudar sua história de vida. O **gráfico 2** ilustra o local de moradia das adolescentes do estudo:



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

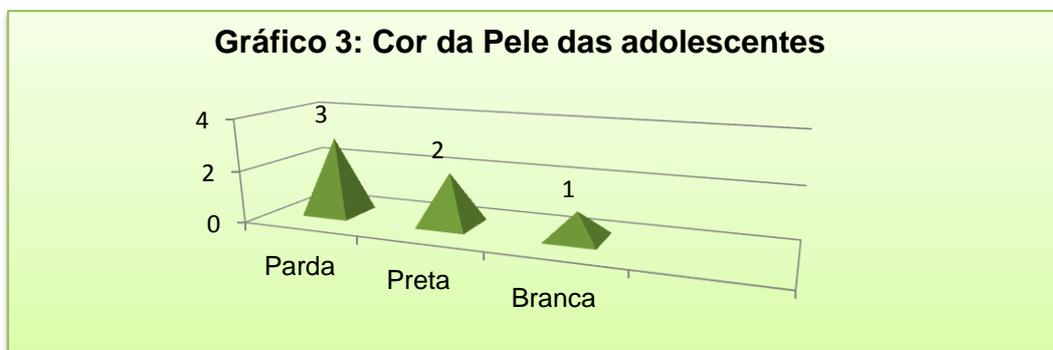
Quanto ao **indicador étnico** foi considerada a cor da pele registrada no prontuário de cada adolescente, que por sua vez adota a terminologia usada pelo IBGE.

Do total das 06 deste estudo, 03 são pardas, 02 são pretas e 01 é branca. Sobre essa questão, ressaltamos novamente a pesquisa realizada pela UNIPOP, que mostrou, em relação à cor da pele, que há uma prevalência de adolescentes e jovens pretos cumprindo medida socioeducativa no Estado. Refletindo assim “a maior vulnerabilidade e vitimização desta população em comparação com a população branca” (Pesquisa Pró-DCA. UNIPOP, 2011, p. 42).

Sergio Adorno (2003), em entrevista para Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, relatou que ainda prevalece no Brasil “uma ideia de que o crime está necessariamente ligado à pobreza e que pobreza está necessariamente ligada à cor. Nesse caso, a pobreza tem cor: a cor preta” (Fonte: [HTTP://: www.comciencia.br/entrevistas/negros/adorno.htm](http://www.comciencia.br/entrevistas/negros/adorno.htm), acesso: 01/10/2011).

Para o referido autor, as pessoas dos segmentos populares e de cor preta, de um modo geral, constituem grupos sociais que são discriminados do ponto de vista da lei e da ordem. E mais, quando se trata de instituição de controle social como a Justiça, tende-se, de alguma maneira, “a distorcer a realidade no sentido da polarização entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, entre quem obedece e quem não obedece” (op. cit., 2003). Sendo assim, na justiça, a questão racial ganha uma magnitude que fora dela não é visível. Foi o encontrado no perfil das

adolescentes, visto que há uma prevalência de pardas e pretas. No **gráfico 3** visualizamos a cor da pele das adolescentes.



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Em relação ao **estado civil**, 05 são solteiras e 01 é casada. Apesar de nos prontuários a maioria constar como solteira, observamos durante as entrevistas que muitas tiveram união conjugal com seus companheiros ou companheiras, antes da apreensão. Aliado ao fato de que das três adolescentes abaixo, o relacionamento amoroso de duas foi o principal motivo do ato infracional cometido e, por conseguinte, suas apreensões.

*Depois do circo **eu me ajuntei com uma menina**, eu passei dois anos com a menina, alugamos um quarto para nós duas. (...) **Eu matei uma mulher por causa dele**. (Agotha, 15 anos)*

*Eu tinha passado quatro meses com um menino, **na casa dele**. (...) Praticamente a culpa foi dele, pois se não fosse ele, nada disso tinha*

Eu comecei a namorar com um menino que era envolvido com roubo, que era desguiado, ex-presidiário, ele já era de maior, namoramos

Diante dos discursos das três adolescentes acima destacados, constatamos que as mesmas viveram relacionamentos amorosos e cada qual vivenciado a partir da especificidade de cada uma, porém identificamos que a lógica dessa relação está inserida no que Zygmunt Bauman (2004) chama de “amor líquido”. Ressaltamos que esse conceito, para nós, se adequa, não somente pela característica da pós-modernidade, mas pelos vínculos fugidios, efêmeros, decorrentes de sofrimento vivido na infância e adolescência pelas meninas.

Para o autor, as grandes transformações sociais vividas na atualidade afetaram os costumes e a própria vida privada, inserindo, assim, novas formas de vivenciar as relações afetivas e os relacionamentos amorosos.

Ao mesmo tempo em que a vida contemporânea nos oferece modos de aliviar as frustrações (uso da tecnologia, medicamentos que dão sensação de prazer, por exemplo), ela faz com que os laços afetivos se tornem cada vez mais frágeis e efêmeros, condicionados aos amores líquidos que “são precários” (p. 98) , carecendo expressivamente de “relacionamentos afetivos duradouros que implicam vínculos significativos” (p. 98).

Consideramos que esse conceito trazido pelo sociólogo se adéqua às relações amorosas vividas pelas adolescentes desse estudo, pois as mesmas vivem uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que transgridem as leis, as normas, que por sua vez as tornam descartáveis e vulneráveis, procuram, buscam e vivem relacionamentos afetivos também descartáveis e vulneráveis, mas que as façam ter algum vínculo significativo. Mata-se pela outra (Agatha), pelo outro (Letícia), pois assim terão gratificações (reconhecimento, afeto).

Uma das características do amor líquido é a busca de prazer por meio de objetos de consumo, nesse o amor, que passa então a ser comercializado na sociedade consumista, é transformado em um produto a ser adquirido. E quanto mais destituídas da condição humana estiverem as consumidoras, mais buscam, por meio de uma compulsão por adquirir, suprir afetivamente um vazio existencial (BAUMAN, 2004). O **gráfico 4** retrata o estado civil das adolescentes:



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Quanto à **orientação sexual** das 06 adolescentes, 05 se declararam heterossexuais e 01 homossexual. Em relação à questão da sexualidade na adolescência, Osório (1992) aborda que a estruturação da personalidade ao lado da orientação sexual são elementos estruturadores da identidade da adolescente.

A orientação sexual ao indicar qual o gênero, masculino ou feminino, pelo qual uma adolescente se sente preferencialmente atraída física e/ou emocionalmente, pode ser entendida como um processo ainda em construção.

Tal assertiva ganha materialidade quando enxergamos as “filhas da contemporaneidade” com uma construção de identidade não única e imutável, mas múltipla, contextual e histórica.

Neste sentido, por mais que em seus prontuários constem determinada orientação sexual, devemos lê-la, como transitória, pois partimos do pressuposto que ela pode sempre ser mutável, dada a fase e idade em se encontram e as peculiaridades da adolescência da contemporaneidade. O **gráfico 5** serve como ilustrador:



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Quanto à **escolaridade**, do universo pesquisado, 03 cursam a 3ª série do ensino fundamental, 02 estudam na 4ª série deste nível de ensino e 01 está na 3ª etapa da EJA na escola que funciona dentro do Centro Socioeducativo Feminino – CESEF.

Ao analisarmos o nível de escolaridade das adolescentes, verifica-se que todas se encontram em defasagem idade/série. Isso evidencia um baixíssimo nível de escolarização. É no domínio da escolaridade que se percebe o afastamento precoce da escola. Retomaremos este debate na temática concernente ao significado da escola³¹.

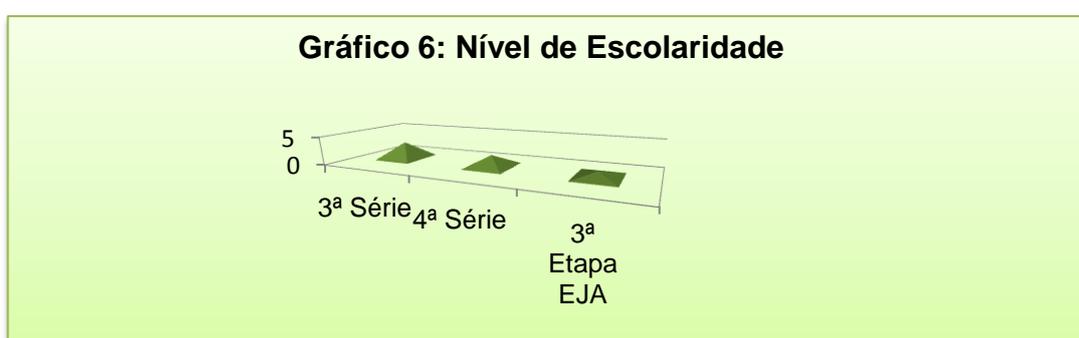
Na pesquisa da UNIPOP, a “repetência, evasão e baixa escolaridade são comuns em quase todas as trajetórias” dos/as adolescentes e jovens inseridos no sistema socioeducativo do Pará. Do total da amostra da referida pesquisa (71 sujeitos), “apenas duas adolescentes estavam no ensino médio, nenhum dos participantes do sexo masculino obteve a conclusão do ensino fundamental”. (Pesquisa Pró-DCA. UNIPOP, 2011, p. 43).

Diante das discussões frente à reprovação escolar, vale pontuar a contribuição de Madeira (1997, p. 88) na qual ressalta que as meninas avançam e persistem mais na escola, em relação aos meninos, pois, na concepção de algumas professoras, “aprender é não errar, isto é, não desobedecer, negligenciar, desafiar, ser indisciplinado, ou seja, aprender é seguir o caminho, copiar, calar e sentar”, a

³¹ Ver p. 132

essas características historicamente as meninas ainda se adequam, mais que os meninos, por toda uma questão histórica, como já expusemos nessa escritura.

Desta maneira, o comportamento das meninas estaria mais dentro dos padrões e da expectativa da escola, que dos meninos, ocasionando assim maior facilidade no avanço e permanência na escola. O **gráfico 6** demonstra a escolaridade dos sujeitos desse estudo:



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Em relação à **religião**, das 06 em questão 03 são evangélicas, 02 tem o catolicismo como credo e 01 não tem religião definida. Esse dados que têm como prevalência a religião evangélica por parte das adolescentes corrobora a pesquisa da UNIPPOP que mostra 48% dos/as adolescentes e jovens em unidade socioeducativa no Pará são evangélicos (Pesquisa Pró-DCA. UNIPPOP, 2011, p. 42), conforme visualizamos no **gráfico 7**:



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

A **ocupação antes de cumprir a MSE** refere-se à inserção social na escola e em atividades que as capacite para o mundo do trabalho. Interessou-nos saber quais as atividades que realizavam antes de serem apreendidas. Das 06 adolescentes, 03 encontravam ociosas, sem nenhuma atividade escolar e/ou profissionalizante, 02 praticavam a venda de entorpecente e 01 trabalhava num restaurante.

Sobre a ociosidade nesse segmento da população, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) lançou, em novembro de 2011, o relatório da situação da adolescência³² brasileira, constatando que mais de 1,1 milhão de adolescentes (equivalente a 5,4% da população nessa faixa etária do país) não estão “nem na escola, nem no mercado de trabalho”. São adolescentes que estão fora do processo formal de escolarização e distantes de empregos no mercado formal e informal.

Para Volpi (2011) essa questão se deve à situação de extrema pobreza das famílias, que faz gerar uma série de outras vulnerabilidades, como a ausência de ocupação e a falta de acesso à escola.

O autor esclarece que a pobreza extrema impede o acesso aos demais direitos e atinge diretamente as adolescentes, em virtude de que essa fase requer a inserção da menina em políticas públicas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer. “É a fase, por excelência, da integração do indivíduo à sociedade, e isso custa caro” (p. 29). As famílias, por não terem recursos, vão depender sempre das políticas públicas, que muitas vezes são inexistentes.

Em que pese o Brasil contemporâneo ser a sétima maior economia do mundo e a população brasileira ter atingindo níveis de crescimento, no que tange à qualidade de vida as políticas públicas não se direcionam ao contexto juvenil, há uma escassez dessas políticas efetivas e também preventivas para adolescentes.

Abramo (1997), ao analisar a situação da juventude brasileira, afirma que, apesar de ter alçado à categoria de *problemas sociais*, as jovens não têm ocupado o mesmo espaço na formulação das políticas públicas e que são raras as

³² A Unicef considerou nesta pesquisa adolescente na faixa etária de 12 a 17 anos.

experiências que as consideram como interlocutoras significativas. De modo geral, as políticas são feitas pelo olhar do adulto e não da ótica dos direitos da juventude.

Nessa conjuntura, qualquer política pública destinada às adolescentes e jovens carece da ampliação do entendimento para os modos de ser adolescente e jovem na contemporaneidade.

Em nosso estudo, observamos que a maior incidência de cometimento de ato infracional está justamente naquelas que não trabalham e não estudam, o que estamos chamando de ociosidade. O **gráfico 8** ilustra a ocupação dos sujeitos do estudo antes de iniciarem o cumprimento da medida socioeducativa:



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Referente aos hábitos de **lazer** praticados pelas 06 internas, 03 frequentavam festas de aparelhagens sonoras, 01 tinha como lazer ir a praças, 01 praticava esporte e 01 costumava assistir filme.

O lazer praticado pelas adolescentes converge para o festivo, principalmente para as festas de aparelhagens sonoras ou as festa ao estilo brega, que movimentam principalmente a periferia de Belém e interior.

Costa (2004, p. 55) em sua tese de doutorado sobre o circuito bregueiro em Belém discorreu que além da única opção de lazer nas periferias de Belém, “as festas de brega são um ambiente de sociabilidade, nas quais os frequentadores criam vínculos e padrões de comportamento entre si”. A esse respeito, as adolescentes Loirinha e Kassi relatam:

Sim, gosto de festa, de melody, Super Pop, Mega Príncipe, Portal Show, Eu entrava tia na moral. Não dançava, só curtia o som, ficava com minha tia, não dançava não, ficava bebendo, usava droga às vezes, quando tinha dinheiro. Todo final de semana eu ia pra festa. (Loirinha, 14 anos)

Queria ser mais velha. Ah, queria fazer várias coisas, (pensando...), ah, eu queria ir para festa. Eu gosto das festas que tocam melody, do Super Pop, porém eu nunca fui para festa do Super Pop, só do Príncipe Negro, pois eu sou de menor e eles não deixam entrar. (kassi, 16 anos)

Diante das falas das adolescentes percebemos que as festas de aparelhagem refletem o divertimento de boa porte da juventude da periferia de Belém, que vai em busca de lazer. Expressam também ser um espaço regido por regras próprias, daí que a permissão de entrada de adolescentes e o uso de drogas refletem como esse espaço está configurado.

Desta maneira, a festa transforma-se num polo aglutinador de afetos, de disputa de espaço, e desafetos, uma vez que “a festa é um reflexo da sociedade, é um ritual profano, [...] como qualquer ritual reflete as características da sociedade em que está inserida” (COSTA, 2004).

Assim, as “festas hoje são as opções de lazer mais visíveis em Belém” (COSTA, 2004). O **gráfico 9** mostra o lazer das adolescentes:



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Em relação ao **uso de drogas ilícitas**, 05 faziam uso de substâncias psicoativas, e apenas 01 não foi caracterizada como usuária de entorpecentes.

O uso contumaz de drogas ilícitas por homens e mulheres na atualidade tem constituído-se um grave problema social e de saúde pública. Na adolescência constitui-se um fator de vulnerabilidade que afeta sobremaneira a vida das meninas, o que causa comprometimentos à saúde, física e psíquica, bem como o desgaste das relações familiares e comunitárias, entre outros.

As adolescentes de nosso estudo, com exceção de uma, faziam uso de substâncias psicoativas.

A pesquisa da UNIPPOP, realizada em 2011, sobre os/as adolescentes e as medidas socioeducativas no Estado do Pará, no que tange ao uso de drogas, mostrou que 73% dos/as entrevistados/as são usuários de drogas ilícitas, sendo a maconha a mais comum, seguida do crack. **O gráfico10** demonstra o uso de drogas ilícitas:



Fonte: Produzido pela autora, 2012

Quadro 09: Situação jurídica das adolescentes custodiadas no CESEF em novembro de 2011 que se adequaram aos critérios e aceitaram participar da pesquisa.

SUJEITO	ATO INFRACIONAL PRATICADO	MOTIVO	REINCIDENCIA	MEDIDA SOCIOEDUCATIVA APLICADA	Data de Entrada no CESEF
	TIPIFICAÇÃO PENAL				
Agatha	Homicídio – Art. 121 do CPB	Ceifou a vida de uma mulher que havia se desentendido com sua namorada.	Não – 1ª entrada no CESEF	Internação	25/07/11
Ana Paula	Tráfico de entorpecente – Art. 33 da Lei 11.343/06.	Foi apreendida no interior de uma residência com substâncias ilícitas.	Sim – 2ª entrada no CESEF	Internação. Progrediu em 18/12/11 para Semiliberdade.	05/08/11
Fanizinha	Roubo – Art. 157 do CPB	Juntamente com irmão e colegas roubaram casa de veraneio em mosqueiro.	Não – 1ª entrada no CESEF	Internação	19/07/11
Kassi	Tráfico de entorpecente – Art. 33 da Lei 11.343/06.	Retornou a unidade pela expedição de Mandado de Busca e Apreensão	Sim- 2ª entrada no CESEF	Internação	24/07/2011
Letícia	Homicídio – Art. 121 do CPB	Ceifou a vida de seu pai, pois queria fugir com o namorado que o pai não gostava.	Não – 1ª entrada no CESEF	Internação	16/05/11
Loirinha	Roubo – Art. 157 do CPB	Roubo em via pública com colegas e uso de arma de brinquedo.	Sim – 3ª entrada no CESEF	Internação	20/10/11

O quadro 09 acima apresenta a situação jurídica, constam os atos infracionais praticados pelas 06 adolescentes do estudo. Observa-se que duas cometeram homicídio³³, duas praticaram tráfico de entorpecente³⁴ e duas perpetraram roubo³⁵.

Esses dados nos chamam atenção, pois as pesquisas com universo feminino, com destaque para as de Assis e Constantino (2001), De Antoni e Koller (2001) e Oliveira e Assis (1996), abordaram que o ato infracional mais frequente praticado por meninas brasileiras era contra o patrimônio, particularmente roubo. As adolescentes na época de seus estudos cometiam mais infrações contra o patrimônio (furto e roubo) do que em relação à vida de alguém. Concluindo, assim, que as condutas delitivas das adolescentes eram mais em busca das necessidades básicas de sobrevivência.

Ao visualizarmos os delitos praticados pelos sujeitos desse estudo, observa-se uma equiparação dos atos infracionais de: homicídio, tráfico de drogas e roubo. Sendo assim, as adolescentes paraenses fogem do padrão brasileiro quanto aos atos praticados.

Além disso, percebeu-se também uma diferenciação dos tipos de delitos entre as adolescentes de Belém e as do interior do Estado. Enquanto as da capital praticaram mais assaltos e roubos, as do interior cometeram atos mais graves, contra a vida humana.

Os estudos de Fonseca (2000) nos dão ferramentas para compreendermos essa questão. A autora em sua pesquisa fez uma avaliação

³³ Matar alguém, Art. 121 do Decreto-lei Nº. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal Brasileiro.

³⁴ Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar (Art. 33 da 11.343/06).

³⁵ Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência (Art. 157 do Código Penal Brasileiro).

das meninas egressas da FEBEM do Rio Grande do Sul, depois de terem vivenciado a medida de internação. Ao fazer a demarcação dos diferentes atos infracionais cometidos pelos sujeitos mostrou a lógica diferenciadora entre quem comete assalto, roubo e homicídio.

Para a pesquisadora citada anteriormente os assaltos e roubos partem de uma lógica cultural, que é a cultura da rua, caracterizada pelas seguintes dimensões: a) busca de reconhecimento, sentimento de pertença e aquisição de prestígio; b) a existência de uma narrativa sobre essa prática entre os sujeitos, fazendo com que esse delito seja “comentado, organizado e planejado e que as meninas, ao assumirem a autoria destes atos, esperam dos seus interlocutores cumplicidade e até mesmo admiração” (p. 44).

Por sua vez, o homicídio, não pode ser considerado um comportamento padronizado, “mesmo sendo cometido contra um membro da família ou amigos de adolescentes, não fazem parte de um modo de vida dessas meninas” (p. 44). Esse tipo de delito não faz parte de uma identidade grupal, sendo um ato isolado em suas vidas.

Nessa conjuntura, em conversa com a Psicóloga da Unidade, Silvânia, falávamos acerca das diferenças dos atos entre as adolescentes, a psicóloga discorreu:

“Marlene, nesse período em que estou aqui tenho visto ser muito comum as meninas do interior virem pra cá pelo cometimento de homicídio, mais interessante é que elas lá na cidade de origem não apresentam perfil infracional, no geral as meninas de lá não retornam pra cá, diferentes da de Belém. Tivemos meninas aqui que vieram por homicídio e nunca mais voltaram, teve a (...) que hoje mora em (...), casou, vive uma vida tranquila. (Relatório de campo, 25/11/2011.).

Diante da narrativa acima, podemos apreender que as adolescentes que cometem homicídio, oriundas do interior do Estado do Pará, no geral, fogem do perfil característico das socioeducandas do sistema socioeducativo, já que o ato infracional cometido tem-se mostrado circunstancial e pontual, por conseguinte, com poucas chances de reincidência.

Corroborando assim os estudos de Fonseca (2000) que deduz que as meninas que praticaram homicídio “normalmente não possuem passagem pela delegacia, sendo também nula a taxa de reincidência. Em suas vidas o homicídio representa um ato limite, dentro de circunstâncias extremas” (p. 45).

Sobre a questão do tráfico, teceremos algumas considerações, pois essa é uma vertente que tem se alargado nos últimos tempos, ou seja, a adesão de mulheres nessa atividade tem-se tornando progressiva.

Assis e Constantino (2001, p. 157) colocam duas hipóteses para a inserção feminina no tráfico:

a) Número expressivo de mulheres que se envolvem no tráfico de drogas é influenciado pelos companheiros, esposos e namorados, ao que habitualmente se denomina “mulher de bandido”;

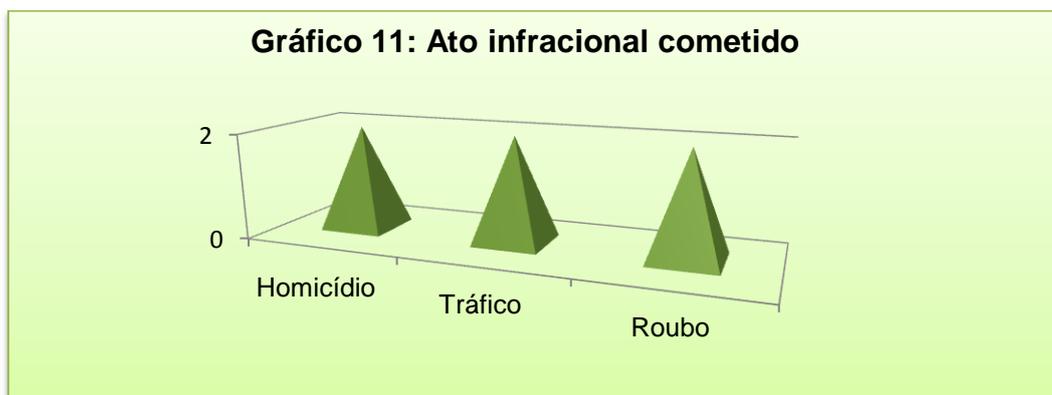
b) Inserção e envolvimento no tráfico para manter o padrão de consumo que almejam pra si.

A primeira hipótese ganha materialidade na narrativa de Ana Paula: “Comecei a traficar através do meu namorado, eu quis ir, eu pedi pra ele, falei que queria ir, ele falou tá! tu quer...” (Ana Paula, 17 anos).

A iniciativa de Ana Paula encontra uma matriz explicativa nos estudos das autoras citadas, quando tratam da questão, através das relações amorosas que as adolescentes constituem. “Como as ligações afetivas constituídas pelas meninas tem vida curta, rapidamente elas estão formadas nos códigos do tráfico, passando a buscar posições mais ousadas” (p. 158).

Sendo assim, a influência do namorado e, por conseguinte, os ganhos que obterão, a fazem ter um papel no comércio do tráfico. Isto quer dizer que começam pelo envolvimento amoroso e continuam com as conquistas que passam a obter.

O **gráfico 11** demonstra os atos infracionais praticados pelas seis adolescentes:



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

No que tange à **reincidência de atos infracionais** praticados, ou seja, reiteradas práticas, percebemos uma equiparação, pois, das 06, 03 estavam cometendo ato infracional pela primeira vez, e 03 eram reincidentes em práticas delitivas.

A pesquisa da UNIPPOP (2011) mostrou que no sistema socioeducativo paraense 61% dos/as adolescentes e jovens eram reincidentes. Esse fato pode ser analisado de duas maneiras: “a falta de perspectivas no tocante ao implemento de políticas públicas para esse público ou a ineficácia da medida socioeducativa aplicada, que, muitas vezes, não tem nada a oferecer” (p. 56).

Essas duas questões estão imbricadas, pois como já expusemos em passagens dessa escritura, as políticas públicas voltadas para as adolescentes e jovens são restritas ou estão “fora de foco”, como diz Carrano e Dayrell (2002). Sobre a eficácia da medida socioeducativa, nosso estudo tem apontado algumas questões e problematizações que são debatidas amiúde no capítulo 5 dessa escritura. O **gráfico 12** mostra a reincidência de ato infracional:



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Concernente à **medida socioeducativa recebida**, 06 foram sentenciadas com MSE de internação na época de início da pesquisa, porém 01 obteve progressão para MSE de semiliberdade no decorrer do levantamento dos dados, finalizando assim: 05 em cumprimento de internação e 01 em semiliberdade.

Como mencionamos na seção dois dessa escritura, essas duas medidas são as mais gravosas estabelecidas pelo ECA. A semiliberdade pode ser aplicada como uma medida inicial ou como forma de progressão de regime para aquelas que já se encontram privadas de liberdade. A internação constitui a medida privativa de liberdade em si e está sujeita aos princípios da *brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento*³⁶.

Ao buscar a incompletude institucional (usar ao máximo possível os recursos da comunidade) , para que a instituição fique menos completa possível, a medida de internação aponta que as necessidades e demandas das

³⁶ A internação não comporta prazo determinado e sua manutenção é reavaliada no Máximo a cada seis meses e jamais excederá três anos. A excepcionalidade quer dizer que a internação só poderá ser aplicada em última hipótese, ou seja, se for inviável a aplicação das demais medidas. Respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, refere que o Estado compete zelar pela integridade física e moral da adolescente, para isso deve adotar medidas apropriadas de contenção, segurança e respeito a adolescente como ser em formação (HAMOY, Ana Celina Bentes. **Direitos humanos e medidas socioeducativas: uma abordagem jurídico-social**. Belém: Movimento Republica de Emaús, 2007).

adolescentes de educação, saúde, esporte e lazer sejam supridas por profissionais fora do quadro profissional da instituição ou fora desta.

Diante dessa discussão, Frasseto (2008, p. 22) pontua:

Escola, cursos profissionalizantes, atendimento médico, tudo, a princípio, que cabe à instituição oferecer, a adolescente deve ser buscada por meio de um atendimento regular com os recursos comunitários comuns. Se, em último caso, o atendimento tenha de ser oferecido intramuros, recomenda-se que os prestadores de tal atendimento NÃO sejam funcionários do programa de internação.

Neste sentido, salvo decisão judicial de vedação de atividades externas, para a adolescente, as práticas sociopedagógicas devem primar pela disponibilidade dos recursos citados acima.

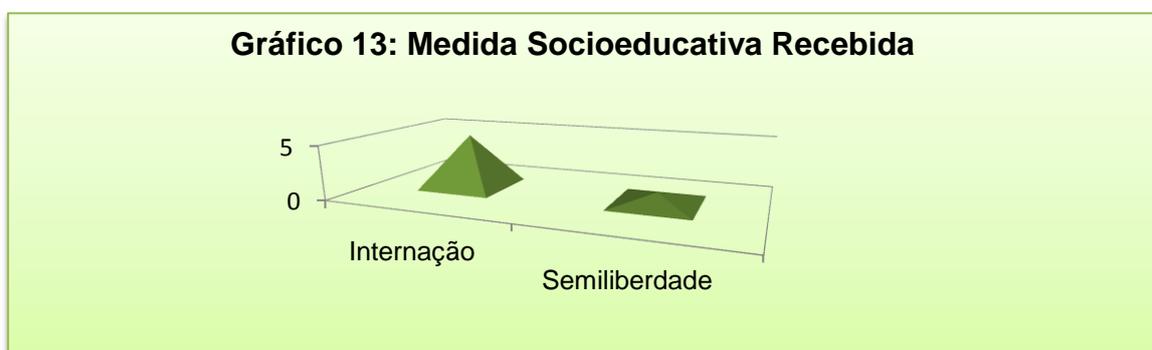
O último levantamento nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei, realizado em 2009, demonstrou que no Brasil o número total de adolescentes em medida de internação, semiliberdade, em condição de internação provisória e em unidade de atendimento protetivo para adolescentes com transtorno mental perfazia um quantitativo de 16.940 adolescentes. Sendo 11.901 na internação, 1.568 em cumprimento de semiliberdade, 3.471 na internação provisória e 916 em unidade e/ou clínicas para os portadores de transtorno mental.

A Região Norte foi a região que menos concentrou adolescentes em cumprimento de regimes fechados do Brasil (1.102 adolescentes). O Estado do Acre foi o que mais apresentou índice de privados de liberdade (307 adolescentes), seguido do Pará (252 adolescentes) e do Estado de Rondônia (215 internos).

O Estado do Pará apesar de ter apresentado um quantitativo menor em relação à média nacional, apontou, pelo relatório do levantamento, uma série de irregularidades relacionadas às condições de internação, ou seja, graves violações de direitos, ameaça à integridade física de adolescentes, violência

psicológica, maus tratos e tortura, situações insalubridade, negligência no trato das questões de saúde, foram as mais destacadas.

A Unidade *locus* de nossa pesquisa pelo que observamos destoa das demais unidades socioeducativas do Estado do Pará, pois não presenciemos violações de direitos, apenas uma concepção de trabalho ainda muito centrada na educação disciplinar. O **gráfico 13** aborda as medidas socioeducativas pelas quais as adolescentes foram sentenciadas:



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Referente ao **tempo de cumprimento da MSE**, 01 cumpria há 01 mês; 01 há 03 meses; três cumprindo há 04 meses; e uma há 06 meses. Deste modo, a maioria estava em início de cumprimento da medida, sendo que seu tempo de cumprimento era vivido de maneira bem singular. Tendo em vista que as meninas vivem na íntegra as contradições desse tempo, pois as incertezas próprias da idade são agravadas pelas incertezas desta época em que estamos vivendo, somadas ao tempo real em que estão privadas de liberdade. O **gráfico 14** mostra o tempo de cumprimento das medidas socioeducativas pelas adolescentes:



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Buscou-se analisar mediante a análise dos prontuários das seis adolescentes o perfil socioeconômico, familiar, geográfico e jurídico. Observamos que idade que prevalece é de 14 anos. Três adolescentes são do interior do Estado do Pará, vieram a Belém cumprir a MSE, posto que nas cidades de origem não existe entidade que execute e medida socioeducativa, ocasionando, assim, um afastamento da família e da comunidade. Alguns dados, como orientação sexual e estado civil, analisamos como situação transitória, já que as adolescentes encontram-se em processo de formação e constituição da identidade.

Em suma, o perfil permitiu contextualizarmos as seis adolescentes do estudo e assim analisarmos seus contextos de vida.

Apresentado o perfil dos sujeitos de nosso estudo. Na próxima seção trazemos para o debate a análise dos dados obtidos nesta investigação com o intuito de investigar as representações sociais das adolescentes sobre a socioeducação e as implicações em seus projetos de vida.

5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ADOLESCENTES AUTORAS DE ATOS INFRACIONAIS SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NO PROJETO DE VIDA

Quem sabe, e a partir de onde sabe?
O que e como se sabe?
Sobre o que se sabe, e com que efeito?
(Jodelet)

Essa seção vai bordejar a apresentação dos dados organizados neste estudo, mostrando o processo de construção das representações que as adolescentes possuem sobre a socioeducação e as implicações no projeto de futuro. As narrativas orais revelaram informações, explicações, crenças e valores construídos e compartilhados pelas adolescentes no contexto de privação de liberdade.

À guisa de lembrar para o leitor o percurso por nós empreendido para que pudéssemos destacar as objetivações e as ancoragens que compõem as representações das adolescentes, exporemos a organização das temáticas interpretativas e depois das temáticas analíticas. Organizamos a análise em duas fases, a saber:

a) Temáticas interpretativas:

Entendemos as temáticas interpretativas como uma explicação por parte do pesquisador sobre os discursos explícitos e implícitos dos sujeitos da investigação. Em nosso estudo se organizaram a partir do agrupamento das informações obtidas por meio da entrevista semiestruturada, referenciadas pelo problema central em estudo. O corpus foi organizado em temáticas que agrupam unidades de sentido que traduzem o consenso desses conteúdos. As unidades de sentido se organizaram em quatro temáticas, que por sua vez subdividiram-se em subtemáticas.

b) Temáticas analíticas:

Resultam da análise do contexto de um fenômeno ao ser decomposto, para produzir no final do processo uma visão de conjunto da sua dinâmica dos sentidos. Neste estudo, consistiu no reagrupamento das temáticas interpretativas com base na matriz teórica das representações sociais, levando em conta os dois elementos estruturantes: a *objetivação* e a *ancoragem*, as quais expressam os significados que esse grupo social vincula à imagem mental do objeto em foco, ou seja, as medidas socioeducativas.

As temáticas que emergiram da reorganização das categorias interpretativas foram:

- Disciplina
- Mudança e Sonhos
- Projeto de vida comprometido

Abaixo discorreremos sobre a construção das temáticas interpretativas que emergiram do agrupamento das narrativas das seis adolescentes pelas unidades de significado, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 10: Síntese das questões e respostas que emergiram dos relatos das adolescentes sobre a socioeducação e as perspectivas do projeto de vida e, ao lado direito, as temáticas interpretativas surgidas.

QUESTÃO	UNIDADE DE SIGNIFICADO	F	%	TEMÁTICA INTERPRETATIVA
Idade	13 a 15	04	80	Momentos Biográficos
Origem	Belém	04	80	
Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Pai e mãe • Avó 	03 03	100	
Do que as famílias vivem	Não sabem	04	80	
Escolaridade dos familiares	Não sabem	04	80	

1	Vivências de Infância	• Brincadeiras de boneca	02	100	
		• Não lembram	02		
		• Criança preterida	01		
		• Abuso sexual	01		
	Vivências de Adolescência	• Envolvimento em atividades ilícitas/ • Uso de drogas/Relacionamento afetivo com pessoa envolvida no crime	05	100	
		• Queria ser adolescente, mas mãe não deixava	01		
		• Festas	04		
		• Saída de casa por agressão física	01		
		• Trabalho no circo	01		
Vivência de escola	• Gosto por uma escola frequentada • Parou de estudar porque mãe foi presa • Parou de estudar porque escola ficava longe de sua casa (04 km) • Parou de estudar a bastante tempo • Parou de estudar, pois brigava muito na escola	06	100		
Atividades anteriores apreensão	• Ociosidade/relacionamento afetivo	03	100		
	• Atividades ilícitas	02			
	• Trabalhando em restaurante	01			
2	Envolvimento com o ato infracional	• Tráfico de drogas • Roubo • Homicídio	02 02 02	100	Apreensão
3	Quanto tempo cumprem a medida socioeducativa	• 04 a 07 meses	06	100	Medida Socioeducativa
	O que é uma medida socioeducativa	• Estudar e fazer artesanato • Disciplina • Cumprir o tempo estipulado	06	100	

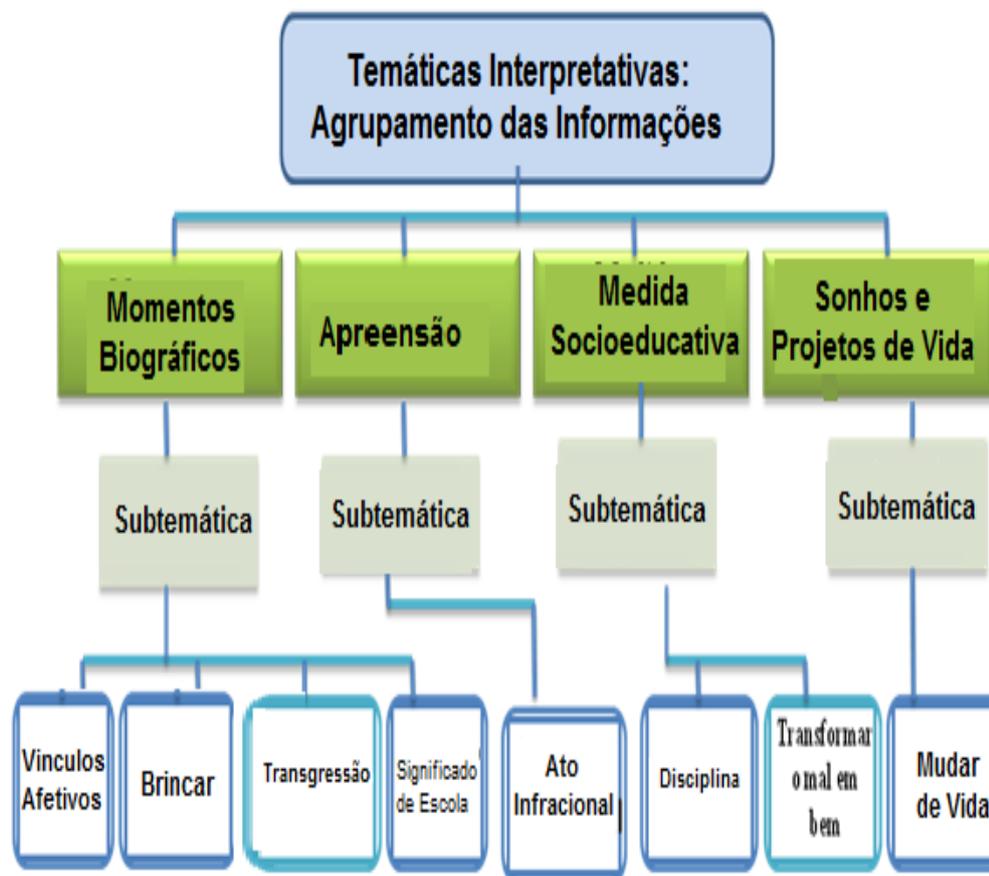
	Como elas se sentem sendo internas	• Ruim/Nada fácil ser interna	03	100	
		• Bom	02		
		• Não poder usar suas roupas pessoais e de marca	01		
	Atividades que fazem dentro da Unidade	• Acordar cedo/Cumprir rotina, regras	04	100	
		• Escola e Artesanato	02		
	Como avaliam a medida socioeducativa	• A medida de Semiliberdade é melhor, por ter mais saída.	01	100	
		• Início horrível/Saudades da família/Auto controle exercitado	01		
		• Nada de bom/Ruim ficar presa	01		
		• Bom, serviu pra pensar na vida	01		
		• Continuidade dos estudos	01		
4	Quais os sonhos das adolescentes	• Sair dessa vida e ter liberdade	01	100	Sonhos e Projeto de Vida
		• Estar com a família	01		
		• Se formar/ Ser médica/Ser advogada	03		
		• Não tem nenhum sonho	01		
	O que almejam para suas vidas	• Ficar longe das más amizades	03	100	
		• Melhorar comportamento	01		
		• Mudar o linguajar	01		
		• Continuar os estudos	01		
	O que pensam em fazer quando saírem da Instituição	• Voltar a estudar/Se formar/Trabalhar/Continuar tratamento de desdregadição	03	100	
		• Dar orgulho para os	01		

		pais			
		• Não voltar ao ilícito	01		
		• Mudar de vida	01		
	Como se imaginam daqui a 05 anos	• Estar mudada/ Formada/Trabalhando/ Constituindo Família/ Ajudando familiares	04	100	
		• Morando sozinha/ Sem filho	01		
		• Sem nenhuma perspectiva	01		

Fonte: Produzido pela Autora, 2012.

As temáticas interpretativas elucidadas no quadro anterior indicam a centralidade dos sentidos partilhados pelas adolescentes entrevistadas sobre as medidas socioeducativas que perpassam suas vidas.

Diagrama 02: Síntese das Temáticas Interpretativas



Fonte: Produzido pela Autora, 2012.

Apresentamos o conteúdo das temáticas e as subtemáticas, essas estão entrelaçadas pelos seus respectivos sentidos e contextos, bem como pelo observado por nós no campo investigativo. Deste modo, se constitui fruto do processo de interação entre os campos empírico, teórico e pessoal.

5.1 Momentos biográficos: as vivências das adolescentes

A centralidade das unidades de significado que se vinculam a esta temática retratam as vivências das adolescentes. Elas, ao narrarem aspectos pessoais, enfatizam a família, os amigos, as vivências de infância, da adolescência e da escola.

Desses pertencimentos, mediados pelos diferentes momentos vividos pelas adolescentes, surgiram sentidos que subsidiaram subtemáticas as quais focalizaram estas etapas.

A primeira subtemática faz referência ao componente **vínculo afetivo**, que mostra a construção dos vínculos afetivos das adolescentes com a cidade na qual nasceram e/ou viveram, com a família, amigos. Vínculos esses que vão do geográfico ao contexto de amizade.

Outra subtemática surgida foi o **brincar**. Ao perguntamos como foi sua infância e a adolescência para estas meninas, retrataram o brincar e as brincadeiras da infância e a demarcação do tempo adolescente.

A subtemática **transgressão** materializa o rompimento com as normas, o ferir um código, “o que você fazia antes de ser apreendida?”, “como foi o seu envolvimento no ato infracional que te trouxe para Instituição?” Desta forma, essa subtemática tem o cometimento do ato infracional como expressão dessa transgressão.

Por último, a subtemática **significado da escola**, imprimindo as vivências e significado da escola para as adolescentes.

5.1.1. Os vínculos afetivos estabelecidos pelas adolescentes

Ao perguntarmos para as adolescentes por quem foram criadas, as respostas nos dão pistas dos primeiros vínculos afetivos construídos. Os fragmentos de fala de três adolescentes elucidam o que estamos referindo:

Fui criada pelo meu pai de criação e pela minha avó. (Loirinha, 14 anos)

Pela minha avó. (Kassi, 16 anos)

Eu fui criada em Amarantes no Maranhão, pela minha avó. Nasci em Balsas e com 06 meses fui para Amarantes, pois meu pai não me queria. (Agatha, 15 anos)

Assim, o sentido consensual de acordo com as falas apresentadas pelas adolescentes é evidenciado no momento em que duas das três adolescentes foram criadas por suas avós, esse aspecto para nós é compreendido como socialização primária. A respeito disso, teceremos algumas considerações.

Utilizaremos os conceitos de socialização primária e secundária de Berger e Luckmann (1985, p. 175) para a compreensão da trajetória dos vínculos afetivos construídos pelas adolescentes, desde a infância até a adolescência.

Para os autores, a socialização primária “é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (p. 175), podemos dizer, então, é a que se dá dentro da família e se caracteriza em ser baseada nas relações estabelecidas com as figuras básicas de afeto e autoridade.

A socialização secundária “é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de uma sociedade” (p. 175), ou seja, são as outras relações construídas com os outros sujeitos com as quais a pessoa vai conviver, trazendo novos significados, valores e afetos.

Nesse sentido, Berger e Luckmann analisam a socialização como construção social, vivência singular, seja na família, escola, trabalho, seja em qualquer instituição. Significa movimento, pois, segundo eles, “a socialização nunca é total nem está jamais acabada” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 184).

Nesse prisma, os discursos das adolescentes são reveladores do processo de socialização vivido, através do qual se verifica que as relações primárias foram construídas com outros integrantes da família, através da figura das avós na vida dessas meninas. As avós passaram a ocupar lugar de destaque, ou como auxiliares, ou substitutas na educação, socialização e sustento das netas.

Na cidade de Belém, através de leituras realizadas por nós em jornais de circulação regional e da experiência em nosso local de trabalho, um traço muito comum é a presença da avó materna na composição da estrutura familiar, ademais no contexto paraense. Através dos relatos de algumas avós em audiência judicial na qual participamos, no geral, as netas são deixadas pela mãe ou pelo pai, em virtude desses constituírem outra família deixam os filhos da relação anterior sobre o cuidado das avós.

São essas avós que garantem o sustento de famílias inteiras com suas aposentadorias, quando as tem, somadas aos recorrentes empréstimos advindos da “facilidade” que a terceira idade dispõe, por exemplo, em atividades do comércio informal (vendas de churrasco nas portas de suas casas e/ou mercearia). Deste modo, vivem em situação socioeconômica bastante desfavorável.

Esse debate ganha sustentação quando observamos que a família brasileira, não apenas esta, mas também em escala mundial, vem sendo palco de grandes transformações. Vitale (2000) destaca as seguintes variáveis que contribuem para as mudanças pelo quais as famílias vêm passando:

O aumento da expectativa de vida, que tende a redefinir novos equilíbrios nas relações intergeracionais; a mudança central da inserção da mulher no mercado de trabalho; o controle da natalidade, o qual gesta novos papéis masculinos e femininos; novos laços conjugais e novos arranjos familiares. (VITALE, 2000, p. 91)

Diante disso, essas mudanças têm alterado significativamente as relações entre os membros da família, implicando assim em novas formas e maneira de educar. Esta situação nos remete a pensar na seguinte questão: a ausência física dos genitores não implica necessariamente ausência simbólica, uma vez que outros sujeitos do arranjo familiar puderam ocupar esse lugar, no caso as avós? Porém, a questão maior reside em que nem sempre as diferentes formas de organização dos componentes da família extensa conseguem dar conta das variadas demandas do ser adolescente hoje, frente às interferências da sociedade contemporânea, com frágeis indicadores de limites a adolescente.

Assim, uma de nossas seis adolescentes, Ana Paula, se descreve retratando sua personalidade, relação familiar, memórias de infância e adolescência, ou seja, o seu processo de socialização primária:

Não tenho muitas lembranças da infância [...] sempre fui danada (risos). Eu brigava, era muito brigona, não era na escola, era em casa com minha irmã Fátima (risos). Na adolescência (risos) [...] eu mudei um pouco só, eu parei de brigar com as minhas irmãs, eu tô aqui. Eu me meti na vida do tráfico. (Ana Paula, 17 anos)

O depoimento assinala uma das dimensões do ser adolescente hoje, a necessidade de testar limites adquiriu uma condição de sobrevivência do sentido de vida; ratifica também os diferentes processos de socialização secundária vividos, onde as trocas sociais e culturais criaram novos estilos de se vincular ao mundo.

Nesse prima, ratificarmos a necessidade de olharmos para a adolescência autora de ato infracional, perceber suas experiências cotidianas, as relações consigo e com o mundo, procurando compreender como ela se move entre os diferentes espaços de pertencimento, na tentativa de uma melhor compreensão.

Em relação à socialização secundária, principalmente com o grupo de amigos, os depoimentos de três adolescentes ilustram essa assertiva:

Eu saí de casa aos quatorze anos, fui para casa de uma amiga minha no Novo Brasil. (Agatha, 15 anos)

Eu acordava dez horas, eu ia tomar café, tomava banho, ficava lá por casa. Dava de noite eu saía e ia embora pra rua, umas nove horas, ficava fumando maconha, lá na praça princesa Izabel. Isso era todos os dias, ficava uma patota de meninos e meninas tia, da minha idade, maior que eu. A gente ficava lá ate umas onze horas, meia noite, depois eu ia pra casa. (Loirinha, 14 anos).

Às vezes eu acordava duas da tarde, tomava banho, escovava os dentes, tomava café e saía, ia pra rua, lá na Visconde. Eu ficava lá, eu ficava lá conversando com minhas amigas. (Kassi, 16 anos).

Diante disso, percebemos que as adolescentes, ao procurarem o grupo, buscam o sentimento de pertença, de estar em grupo, de se ver na outra, de ser vista no encontro de afinidades e diferenças, de se ajudar e de se proteger.

O grupo passa a desempenhar um processo vital, “as pessoas se socializam e interagem em seu ambiente local, seja ele a vila, a cidade, o subúrbio, formando redes sociais entre vizinho” (CASTELLS, 2006, p. 29). No entanto, o próprio autor diz também que redes são criadas não somente pela territorialidade, mas também por outros fatores de coesão.

As vozes das adolescentes evidenciam o espaço da rua, o estar juntas, como constituinte da composição da rede de relações significativas, como constituintes de suas subjetividades e identidades. Assis e Constantino (2001, p. 135) em seus estudos abordaram que “é no grupo que muitas adolescentes encontram incentivo e apoio para a saída do lar e passam, em conjunto, a praticar atos infracionais”.

Ao considerarem essa dimensão, as autoras discorrem que entre as meninas que têm conflitos familiares a força dos amigos exerce maior pressão para que as dificuldades vividas no lar se exacerbem.

Em geral, a adolescente necessita de apoio do grupo para sair do espaço doméstico, diferente do menino, que historicamente teve a relação com a rua de uma maneira mais aberta (ASSIS & CONSTANTINO, 2001).

Agatha retrata o que a levou sair de casa, encontrar amigos e procurar outro sentido para sua vida:

Eu saí de casa por causa do meu padrasto, ele me batia muito. Fui morar com uma amiga, fiquei uns seis meses com ela. Depois conheci um menino, que me convidou pra trabalhar no circo, aí eu fui trabalhar. Eu era mulher chicote de fogo, mulher cão, mulher dos sete maridos. Eu gostava, o nome do circo era Circo show, fiquei sete mês. Eu morava no circo, ganhava cento e pouco por semana. [...]. O bacana era o aplauso das pessoas. (Agatha, 15 anos)

A adolescente buscou nos amigos apoio para transgredir a norma, com isso a assunção de novas produções simbólicas, de sentidos para sua vida, que ao ser internalizada tornou-se sua característica.

Acerca disso Melucci (2004) retrata que:

Cada um de nós pertence a uma pluralidade de grupos, gerados por múltiplos papéis sociais, nosso *eu* torna-se *múltiplo*, entramos e saímos constantemente dos grupos de pertencimento com mais rapidez do que no passado, nos movemos “como animais migrantes nos labirintos da metrópole, viajantes do planeta, nômades do presente”. (MELUCCI, 2004, p. 157)

Daí que só podemos compreender e contextualizar o que Agatha nos traz se a inserimos no quadro de discussão que estamos fazendo ao longo desse estudo, ou seja, as ações das adolescentes jamais serão o simples reflexo dos vínculos biológicos e ambientais. São produções simbólicas de sentidos, dada a dinâmica do processo de construção e produção de suas identidades.

Como que desafiando a definição dominante do tempo (tempo de ser adolescente), as meninas propagam para o resto da sociedade que outras dimensões da experiência humana são possíveis, porém, como os sujeitos desse estudo, de uma maneira ilícita.

5.2.2. O brincar na infância e o jogar no cumprimento da medida socioeducativa

Ao indagar às adolescentes sobre suas lembranças do período da infância e o que de significativo estava acontecendo no tempo da adolescência, os fragmentos de falas de três adolescentes traduzem o consenso desses períodos:

Não tenho nenhuma lembrança, eu brincava de Barbie, com minha colega Sofia, na casa dela. (Kassi, 16 anos)

Ah, o que eu lembro, que eu chorava muito. Minha mãe não podia sair que eu ficava chorando, ah, eu ia pra igreja, **brincava de boneca** (riso). Eu era uma criança quieta, brincava com minha sobrinha, minha prima [...]. Parei **de brincar, queria ser já como adolescente** né, fazer outras coisas, saí com os amigos, mas minha mãe não deixava. (Letícia, 14 anos)

Eu acordo oito e pouco, tomo banho [...], para poder sair, pra cá para fora, depois disso eu merendo e vou **brincar de dominó**. (Agatha, 15 anos)

Com essas respostas percebemos a presença do elemento **brincar**, presente nas brincadeiras de infância, como demarcador do tempo infância/adolescência e dentro da Unidade de cumprimento da medida socioeducativa, o jogar, que é “um dos sucedâneos mais importantes do brincar” (MACEDO, 2005, p. 14).

Inferimos, no entanto, que encontramos nas “filhas da contemporaneidade”, de uma maneira tênue e limitada, o *brincar*. As brincadeiras da infância emergiram nas falas das adolescentes de uma maneira fugidia. Pois, nas narrativas de duas das três adolescentes, as recordações desse período foram muito vagas, com poucas lembranças. Deste modo, constatamos que nem todas ocuparam o lugar de ser criança.

Referimos isso tendo em vista que, para ser criança, a ocupação desse lugar deve ser balizado pelas brincadeiras infantis, uma vez que a brincadeira desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança.

É uma ferramenta que possibilita de forma privilegiada a apropriação por parte da criança da realidade que aí está, pois ao atribuir-lhe um significado, desenvolve a imaginação, criatividade, afeto, uma série de competências cognitivas e interativas.

Ao brincar as crianças assimilam os signos da cultura de seu tempo, trazendo-os como referências importantes para definir seus interesses, as posições sociais e os requisitos necessários para ocupá-las.

Ao considerarmos essa perspectiva, concordamos com Oliveira (2002, p. 160) quando diz que “ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados”. Deste modo, o lugar de ser criança passa pelas brincadeiras infantis, pois estas possibilitam para a criança pequena a capacidade de representar o mundo, fantasiar a realidade, colocarem-se em etapas superiores a que se encontram, enfim, experienciar.

A brincadeira também representou o corte simbólico infância/adolescência, como nos disse a adolescente Letícia acima. Pois, o fim da sua infância foi caracterizado por essa cisão. Em suas representações, a infância havia ficado para trás quando não mais brincava, o tempo agora era de ser adolescente, fazer atividades inerentes a esta fase. Lembramos aqui do compositor brasileiro Luiz Gonzaga em “O Xote das Meninas: “Toda menina que enjoa da boneca é sinal que o amor já chegou no coração...”.

Os discursos revelam também que as adolescentes jogam muito na instituição, ou como forma de ocupar o tempo, ou porque se sentem motivadas e desafiadas a entrarem nas regras do jogo e/ou criarem as suas próprias quando estão jogando. Macedo (2005, p. 13) nos diz que o “jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido, no jogo ganha-se ou perde-se”.

No sentido de verificarmos as situações de brincadeiras e jogos na Instituição, registramos no diário de campo:

Como estava chovendo quisemos observar como era dinâmica da instituição em tarde de chuva, levando em conta que nessa época chove bastante em Belém. Descemos do andar administrativo e ficamos do lado de dentro da grade que separa a área externa. Encontravam-se Loirinha e Vlad, alegres, molhando-se na chuva e **brincando de bola**. (Relatório de Campo, 07/12/11).

Após conversar com a gerente, desci para externa da Unidade, as adolescentes: Fanizinha, Ana Paula e Letícia encontravam-se **jogando dominó**. (Relatório de Campo, 13/12/11).

Ao adentrar na área externa havia dois grupos. Um formado por Kassi e Carol que ouviam música e outro formado por: Camila, Letícia, Cristina, Loirinha, e socioeducador **jogando dominó**. (Relatório de Campo, 24/11/11).

Desta maneira, percebemos que o brincar e jogar estão situados num prisma de lazer e de tempo livre, possibilitando às adolescentes desenvolverem formas de convivência social e momentos de entretenimento e prazer.

5.2.3. Como transgrediram socialmente

Ao realizarmos a análise das histórias de vida das adolescentes, destacamos a subtemática **transgressão social** que se presentificou como consenso nas falas das entrevistadas. Esta temática em função das informações dos sujeitos compreende a transgressão social como impregnada nas suas histórias de vida.

Ao consultarmos o dicionário Aurélio, o termo “transgressão” é definido como “Ato ou efeito de transgredir, infração, violação”. Para o verbete “transgredir” aparece a definição de “passar além, infringir, atravessar, violar uma norma”.

O sentido de violar, passar além, atravessar, está presente com mais afinco nas experiências de duas das seis adolescentes:

Eu ia fazer onze anos quando vim pro Pará, minha avó não estava me aguentando mais, eu estava aprontando muito. Eu saía para festas, eu dançava, bebia, fumava, voltava só no outro dia. Uma vez eu sumi fiquei uma semana desaparecida, minha avó ficou preocupada, tinha dez anos nessa época. (Agatha, 15 anos)

Quando eu estudava no Miguel Pernambuco eu brigava muito tia, eu era muito agressiva. Brigava por qualquer coisa tia, se a pessoa me olhava de cara feia, eu falava: porque tu tá me olhando! Eu ia pro soco tia [...] Chamavam minha mãe toda vez, minha tia, me batia, me batia na escola mesmo, na frente de todo mundo, ela dizia: é minha filha, não se metam. Eu gazetava aula, ficava na rua com minhas colegas. (Loirinha, 14 anos)

Entendemos que faz parte da essência humana e da adolescência transgredir, uma vez que transgredimos sempre, embora necessitando de regras, a sociedade também precisa de alguém que as exceda, as infringe e transforme, expandindo os limites do conhecimento e da capacidade humana. Porém, quando a transgressão fere o código, percebemos que houve uma lacuna entre os limites e as possibilidades, uma vez que no processo de construção do sujeito deve haver um equilíbrio entre essas duas dimensões.

Apontamos que ao transgredir socialmente o sujeito coloca-se no lugar da lei, “eu sou a lei”, ou seja, o sujeito ao não reconhecer os limites transgride socialmente, coloca-se no lugar da lei, “eu faço a lei”, como diz Loirinha:

*Ah eu tava vendendo droga [...] eu lembro que tava na bike com uma arma de brinquedo [...] já vejo a viatura chutada hun-hun-hun fazendo barulho, aí não tive ação tia, não tive nem como jogar o ferro de brinquedo, aí me trouxeram pra cá de novo, **não fizeram acerto**, nem nada. (Loirinha, 14 anos)*

Ao passar por cima de uma lei que existe e vigora faz com que a adolescente queira fazer acertos, com isso não ser penalizada. Levando-nos a perceber que durante o seu processo de formação pessoal, moral e social, ou seja, de constituição do sujeito, o estabelecimento de limites, de regras claras e bem definidas se apresentou de modo frágil.

Situamos isso, pois as definições desses limites, dessas regras, são de fundamental importância para a formação e desenvolvimento da criança e da adolescente. Pois, quando há lacunas nesse processo, os sujeitos, aqui a adolescente, ficam sem parâmetros, sem referencial de valores, levando-as assim a transgredirem socialmente.

Entendemos que os limites são construtos sociais, são mediados pela família e pela escola no processo cultural, acerca disso percebemos a visão de La Taille (2002):

A colocação de limites, no sentido restritivo do termo, faz parte da educação, do processo civilizatório e, portanto, a ausência total dessa

prática pode gerar uma crise de valores, uma volta a um estado selvagem em que vale a lei do mais forte. (LA TAILLE, 2002, p. 53)

Diante disso, a construção dos limites requer que as regras e normas estabelecidas entre os componentes de grupo familiar estejam claras e bem definidas, que todos conheçam os limites e as responsabilidades que são estabelecidas.

Na contramão desse debate, encontramos também pessoas que apesar de todo o infortúnio, apesar dos riscos e da própria adversidade vivida de exclusão social, conseguem se organizar. E o que Nascimento (2011, p. 117) chama de resiliência, “cunhado da física, é utilizado para descrever o estado de superação que pessoas fazem após viver situações de adversidade com intenso sofrimento”.

Os resilientes conseguem pôr em prática ferramentas que “facilitam a superação de traumas e o estabelecimento de uma vida equilibrada e adaptada socialmente, sem que as situações adversas anteriores prejudiquem o curso de sua história e de suas interações” (Op. cit., p. 117).

Chamamos atenção desse aspecto, pois as adolescentes participantes desse estudo, de modo geral, relataram experiências de vida reveladoras de uma série de adversidades, tais como: exposição à violência doméstica, estreita relação com as drogas, conflito com a lei, rejeição no âmbito familiar e social, experiências de abandono, preconceito e grande vulnerabilidade econômica.

As adolescentes estão assim não porque estão inseridas num contexto de violação de direitos, situação socioeconômica desfavorável, morando em áreas de risco da grande Belém, pois sujeitos com muito pouco conseguem dar a virada, verdadeiras “fênix que renascem das cinzas”, ou seja, indivíduos que conseguem reagir diante as adversidades. Referimos sim a anomia, entendida como ausência de valores e regras ou presença de valores e regras contraditórias no seio de algumas famílias, da qual as adolescentes fazem parte.

A adolescente Fanizinha, 13 anos, retrata a dubiedade de valores presentes no seio de sua família, “a gente morava aqui nas Águas Lindas. Meu pai ele vendia droga (riso), lá na frente de casa, mas ele também trabalhava vendendo açaí e fruta. A gente via, mas ele sempre falava pra gente, que não era pra gente fazer aquilo”. Neste sentido, “a fronteira que não deve ser transposta, a demarcação de um domínio que não deve ser invadido” como nos diz La Taille (2002, p. 51) mostra-se errático, posto que as possibilidades de outra condução apresentam-se comprometidas.

Analisando o contexto das adolescentes do nosso estudo, percebemos que protagonizam as suas histórias, mas, por outro lado, quando olhamos para as tramas, as histórias de vida de cada uma, elas não deixaram de ser também objeto dessa história.

De um modo geral, essas adolescentes, “filhas da contemporaneidade”, ao encenarem suas histórias, comprometem a sua vida social, o seu ir e vir. Acreditamos que regras claras e coerentes são primordiais no estabelecimento de limites, na qualidade do relacionamento entre pais e filhos, principalmente no período de adolescência, quando essas meninas começam a receber da sociedade cobranças as mais diversas de posicionamentos sociais e morais.

Uma vez o que se observa hoje é uma infinidade de informações, “a chamada turbulência que a pós-modernidade provoca”, como ressalta Nascimento (2011, p. 127), regras e limites, um tanto quanto frouxos, dispensados a esse grupo, fazendo com que ao invés de dosar, ter um tempo de elaboração das ferramentas que disponibiliza, pela configuração que se apresenta atualmente, a adolescente pega tudo, e assim se atropela em sua constituição social, associados a falta de orientação das famílias.

Diante disso nos perguntamos quem orienta e educa as famílias de hoje? O que é educar nos dias de hoje? A respeito disso, Nascimento (2011) infere:

Assim, o mundo contemporâneo é vivido como se tudo se esfumasse no ar. As relações tendem para o pertencimento em redes como o orkut, blogs e outros sites de relacionamento. O

espetáculo da vida privada torna interessante a sua publicação em rede virtual. (...) O revivalismo e a customização da moda, o pastiche, a efemeridade, as relações virtuais, o Shopping Center marcam que o “tempo fui [...] e se você não quer afundar continue surfando” (Bauman, 2007, p. 108). Significa que a mudança é crucial para acompanhar a lógica deste tempo. [...] Nesta configuração volátil, encontram-se as famílias, pais, responsáveis, professores. (NASCIMENTO, 2011, p. 321)

Ao considerarmos essa questão, acreditamos que, mais do que nunca, num cenário de permanente mudança, é preciso que se fortaleçam as bases de apoio da família contemporânea.

A assistência social emprega essa terminologia no sentido de que a escola e o sistema de garantia dos direitos devem atuar em sintonia com as demandas e necessidades dessas famílias, pois não se pode exigir dessas avós que deem conta, sozinhas, da responsabilidade de desenvolvimento biopsicossocial dessas meninas.

As famílias contemporâneas precisam ser potencializadas, necessitam de orientação, discussão sobre a problemática de suas filhas, do que é ser adolescente e os tipos de adolescências que se apresentam, para que não naturalizem algumas práticas.

5.2.4. Significado da escola para as adolescentes

Escutamos nas vozes das adolescentes o sentido da escola marcada por uma ambiguidade. Ao mesmo tempo em que todas estavam afastadas da escola antes de serem apreendidas, veem a escola como possibilidades de mudança de vida, como melhores oportunidades no mundo do trabalho. A escola passa a ocupar um lugar para se ter um horizonte de futuro.

Ao perguntarmos se estavam estudando antes de serem apreendidas, se estavam estudando na Unidade de Internação, relataram as suas vivências e os significados da escola para as suas vidas.

Nas narrativas de cinco adolescentes é possível percebermos alguns significados, como incentivo da família na escolaridade, o ato de aprender como possibilidade de orgulho para os genitores e a escolaridade como a

possibilidade de ter um futuro melhor. Os registros abaixo traduzem os significados da escola para as adolescentes:

Não estava estudando e nem lembro o último ano que fui à escola, estudava na Josino Viana, gostava de lá. (kassi, 16 anos)

Eu tinha parac
de lá, eram qua

Eu parei de estudar no tempo que minha mãe foi presa, ano retrasado, em 2010, estudei até novembro, em novembro eu parei. Eu estudava no Ana Barreau, lá em mosqueiro, **parei de estudar** porque quem me incentivava a estudar era a mamãe, aí depois que ela foi presa eu não quis mais. (Fanizinha, 13 anos)

Eu quero tá formada, trabalhando. Para que isso aconteça, **vou ter que estudar**. (Letícia, 14 anos)

Eu **voltar a estudar** e dar orgulho pro meu pai e minha mãe, com meu estudo [...]. (Ana Paula, 17 anos)

As atividades que fazemos na escola daqui de dentro são as mesmas lá de fora, **dá para passar o tempo**, pois aqui dentro não é legal tia, tou presa, não é legal. (Loirinha, 14 anos)

Os relatos nos levam a perceber sentidos e significados atribuídos pelas adolescentes sobre a escola, no entanto, faz-se necessário compreendermos e problematizarmos o discurso das mesmas.

Como surge esse discurso? Por que a escola se apresenta agora como um meio possível de mudança desta adolescente na sociedade? Será uma nova possibilidade que se apresenta? Será uma matriz mobilizadora de um novo horizonte, de um novo projeto de vida? Ou será apenas uma forma de adequação com os agentes de construção dos discursos, neste caso, a Instituição que a quer “ressocializada”, apta a voltar para o seio da sociedade?

Essas questões não são apenas provocações, mas um convite para pensar. Não pretendemos respondê-la como verdade, mas apontar reflexões que julgamos pertinentes ao debate.

Neste sentido, iniciaremos por uma breve discussão sobre os processos e mecanismos de exclusão escolar, uma vez que este nos indica ser a marca das vivências escolares das adolescentes.

Para Nascimento (2011, p. 316), “a relação entre ensinar e aprender é fundante da civilização humana, uma vez que das interações entre sujeitos é que surgem as possibilidades de inovar formas de organização, meios de produção e condições de vida cada vez mais aprimorados”. A relação assinalada pela autora acontece em várias instâncias sociais, porém, é na escola que ela ganha destaque.

Em nossa sociedade, historicamente, a escola é caracterizada como uma instância socializadora do saber acumulado, como formadora do cidadão e promotora das mudanças cognitivas e psicológicas por meio do ensino da leitura e escrita e das ciências como um todo.

Porém, no contexto da contemporaneidade, a escola deixou de ser a principal agência socializadora de desenvolvimento das novas gerações. Diante dos vários espaços de trocas sociais, a instituição escolar, que, antes, se apresentava como uma das principais agências do processo de socialização, transmissão de valores, normas e regras sociais, na sociedade contemporânea, perdeu espaços para outras formas de interações sociais.

As novas formas de interação são caracterizadas por outros modelos de socialização, como nos diz Nascimento (2011, p. 324), “o mundo contemporâneo é vivido como se tudo se esfumaçasse no ar. As relações tendem para o pertencimento em redes como o *Orkut*, *blogs* e outros sites de relacionamento”, os quais possuem um significativo caráter socializador.

Aliado a isso, tem-se a qualidade do ensino oferecido principalmente nas escolas públicas brasileiras e, nesse contexto, a paraense, que tende a considerar o aluno apenas como depositário do conhecimento onipotente do professor. Fernandez (2010) em pesquisa realizada com adolescentes em

conflito com a lei, sobre as memórias e vivências de escola na cidade de Belém, apontou o desinteresse pela escola como um dos principais motivos de evasão educacional.

Essas perspectivas negativas, além do desinteresse, têm produzido nas adolescências resistências para permanecer na escola, e conseqüentemente vem o abandono, porque não possibilita a mudança de vida.

Dubet (2004) traz importantes reflexões para a compreensão desse abandono, a partir do qual se atribui ao indivíduo as responsabilidades sobre o seu fracasso escolar. Para esse autor, o papel que a escola ocupa numa estrutura social, que por si só gera a exclusão, deve ser analisada. Para Dubet (2003, p.32), “uma das conseqüências desse sistema é que a escola aparece ‘justa’ e ‘neutra’ no seu funcionamento, enquanto as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares”.

Entendemos que o autor está se referindo ao discurso proferido pela classe hegemônica, a que a igualdade, a equidade de acesso e as oportunidades, que estão para todos, dependem de cada um para galgar a esse espaço. Através da aptidão de cada um, a escola torna-se meritocrática e incute nos sujeitos que o seu desempenho é atributo único e exclusivamente seu.

Para a lógica “de que vença o melhor” (DUBET, 2003, p. 41) a escola mascara a sua influência e a exclusão passa a ser compreendida pelo indivíduo como uma destruição de si mesmo, como não pertencente aquele lugar.

No caso das meninas percebemos que há diferenças de gênero quanto à permanência no espaço educativo. Abramowicz (1995, p. 51) em ensaio sobre a menina repetente discorreu que a escola não apenas reproduz uma realidade social, mas atualiza os padrões de comportamento e atribui à menina repetente uma função doméstica. A escola com suas sutilezas diz que não existe para ela lugar no saber, restando-lhe o lugar do não saber: o trabalho doméstico. O que reforça a determinação da cultura machista.

Em nosso estudo, compreendemos que a escola para as adolescentes autoras de atos infracionais e em cumprimento de medida privativa de liberdade foi vivida entre encontros e desencontros.

Há aquelas que estabeleceram uma relação não conflituosa com a instituição, como Kassi (“Eu estudava na Josino Viana, gostava de lá”), porém decidiu não mais fazer parte dessa competição, por considerar talvez ter poucas chances de ganhar (“Não estava estudando e nem lembro o último ano que fui à escola”).

Há aquelas, como Loirinha, que apresentaram uma trajetória de desencontro, permeada pelo conflito e violência escolar (“Eu brigava muito no Miguel Pernambuco tia, eu era muito agressiva”).

Assim, são construídas as imagens e sentidos de escola para essas adolescentes. As experiências escolares, marcadas por desinteresse, tensões e conflitos, reforçaram nas mesmas que as suas trajetórias escolares dependeram de seu desempenho e não do sistema escolar. Abordamos isso, pois a cultura escolar prevalecente em nossas instituições educativas continua sendo da matriz político-social e epistemológica da modernidade, do ideário positivista, do mérito pessoal que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, julgados como elementos constitutivos do universal.

Percebemos que as adolescentes, “filhas da contemporaneidade”, de um modo geral chegam à escola com valores, hábitos e costumes que entram em conflito com a cultura escolar posta, que destaca uma adolescência e não as adolescências e seus contextos de vida, provocando conflitos e desencontros com os atores da escola.

Como salienta Nascimento (2011, p. 322), “a escola é um mosaico de culturas que se laçam e se entrelaçam com seus saberes e desejos [...] mais do que livros, cadernos, lápis e borrachas o aluno traz consigo uma memória social inscrita em sua vida”.

Neste sentido, o desinteresse, a repetência, a violência escolar compõem o mosaico das vivências da escola para as adolescentes e que, possivelmente, contribuíram para o abandono dos bancos escolares.

Em relação à vivência escolar na unidade de internação, as adolescentes relataram alguns aspectos positivos da escolarização, como o fato de prosseguirem com os estudos. “O período que estou aqui foi bom, eu pensei mais na minha vida, por uma parte foi boa, **que eu continuei meus estudos**, aprendi as coisas” (Letícia, 14 anos). Nesse relato a adolescente enfatiza o retorno à escolaridade como algo positivo e que na Unidade de internação teve a possibilidade de fazer.

Outra questão percebida e transcrita em nosso diário de campo, acerca da escolarização dentro da Unidade, pôde ser visualizada durante uma reunião da gerente e professores da SEDUC³⁷:

Gerente convocou os professores para reunião com objetivo de debater a situação educacional de uma socioeducanda. Participaram seis professores, a gerente e a socioeducanda. Ficamos na condição de observadora. A situação em questão era de que a adolescente mesmo privada de liberdade, estava exercitando o ir e vir, por isso retornava do estágio sozinha. Porém, a mesma vinha constantemente chegando atrasada, comprometendo o início das aulas pela parte da tarde, logo pondo em cheque os conteúdos escolares. Uma questão nos chamou atenção. O Professor da SEDUC, ao se posicionar sobre a questão, inferiu: “a socioeducanda está no processo natural de cumprimento da medida, como as outras, no início ficam bem, depois recaem, faz parte do processo de saturação; porém a mesma não deve desperdiçar **a oportunidade** que está tendo aqui dentro, de ter professores qualificados que ensinam só pra ela”. (Relatório de Campo, 06/01/12).

Trouxemos essa anotação por julgarmos importante analisarmos sem necessariamente aprofundarmos, pois não é nosso foco examinar a escolarização dentro da Unidade. Neste sentido, direcionamos para o olhar dos professores para o processo de escolarização vivido pelas adolescentes durante o cumprimento da medida. Chamou-nos atenção nessa reunião em particular o uso da palavra *oportunidade* por parte dos docentes.

³⁷ A Secretaria de Estado e Educação é responsável pela escolaridade através da disponibilização de professores e recursos didáticos pedagógicos.

A todo momento as socioeducandas são convidadas a refletirem sobre a oportunidade de escolarização que estão tendo e como não devem desperdiçá-la. Perguntamos-nos, no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF) há espaço para as manifestações que tenham por finalidade contestar qualquer aspecto da organização escolar? Há espaço para as adolescentes fazerem escolha? Elas sentem que estão de fato sendo oportunizadas? Que oportunidades tiveram e desperdiçaram ao longo de suas histórias de alunas? O que possibilita aos adolescentes prosseguir em seus estudos?

Em que pese os avanços e o olhar da Instituição CESEF (principalmente da gerência) para as singularidades das meninas, os questionamentos por nós colocados encontram eco quando a dimensão da escolarização assume nesse sistema que a torna pertencente ao cumprimento de uma medida jurídica.

Desse modo, lançar mão de um olhar ainda que parcial sobre a escolarização no interior do CESEF requer reflexões em torno dos significados da escola nos preâmbulos dos meios judiciais a que essas meninas estão submetidas após a realização de um ato infracional e durante o período em que estiverem cumprindo a medida socioeducativa de internação.

Destarte, Saliba (2006), Costa (2006), Volpi (2001) defendem que é importante problematizar sob qual viés a escolarização formal tem sido oferecida no sistema socioeducativo: como proposta de acesso ao conhecimento, construção de cidadania e socialização dessas jovens ou como uma medida punitiva e educação disciplinar? Inferimos que esta última tem prevalecido.

Neste sentido, escola passará a ocupar de fato um lugar importante, um meio que auxilie na condução do projeto de vida se a consciência crítica e reflexiva da apredente for exercitada, se as políticas públicas educacionais, em especial as do currículo levarem em consideração o desenvolvimento de práticas curriculares em que os sujeitos se reconheçam na aprendizagem, que estabeleçam uma relação pedagógica dialógica e interativa entre os diversos e diferentes sujeitos da escola.

No contexto da contemporaneidade, não é possível pensar na educação para a adolescência e, mais especificamente, na socioeducação, sem pensarmos na educação como possibilidade de humanização, como nos diz Freire (2001). Sendo essa possível pelo processo de conscientização, como alicerce de toda a pedagogia, pelo diálogo não impositivo, onde educando e educador, caminhariam juntos na construção contínua de verdadeira práxis.

5.2. A significância da apreensão

Das unidades de significado emergiram questões relativas à **apreensão** como a segunda temática e como subtemática o **ato infracional**. Esses temas abordam os consensos das adolescentes sobre as circunstâncias da apreensão, a tipificação do ato infracional e o envolvimento delas no delito.

Os sujeitos desse estudo apresentam uma equiparação quanto ao total de vezes que foram apreendidas. Três se mostram reincidentes em práticas de atos infracionais praticados e três estavam infracionando pela primeira vez.

Da apreensão, a adolescente é encaminhada para a delegacia especializada, em Belém a DATA (Delegacia de Atendimento ao Adolescente) para ser elaborado o boletim de ocorrência caracterizando a situação. Posteriormente é encaminhada ao Ministério Público, à figura do Promotor de Justiça, que pode promover o arquivamento dos autos do processo, conceder remissão³⁸ ou representá-la à autoridade judiciária para aplicação das medidas socioeducativas.

Cruz (2007, p. 17) defende a tese de que no momento da apreensão deve-se primar pela escuta da adolescente, “o mais importante é permitir que a

³⁸ Segundo o artigo 126 do ECA, “antes de iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional. Parágrafo único. Iniciado o procedimento, a concessão da remissão pela autoridade judiciária importará na suspensão ou extinção do processo”.

adolescente fale sobre a infração que cometeu, podendo a mesma iniciar uma reflexão acerca de sua conduta”.

Ao colher informações das adolescentes durante o momento da apreensão, sem dúvida marcado por uma subjetivação, cada uma expressa as singularidades desse acontecimento. Foi o que percebemos nas falas das adolescentes, as idiossincrasias expressam uma variedade de sentimentos, porém, ressaltamos uma dimensão que nos chamou atenção, o elemento surpresa da apreensão, ou seja, ser surpreendida pelo aparato coercitivo do Estado, conforme visualizamos no discurso de uma das seis adolescentes:

*Eu já roubei duas vez, foi aqui no centro, **mas não havia sido apreendida**. Dessa vez eu tava em casa, os policiais veio, porque eles foram a primeira vez eu tava, os meninos que não tavam, foi no caso que o pessoal me acusou desse roubo, aí em vim pra cá. (Fanizinha, 13 anos)*

*Eu passei um tempo vendendo droga lá em casa, lá em mosqueiro [...] depois eu parei. Eu parei de ir lá em casa porque disseram que os policiais da Rotam estavam atrás de mim por causa de tráfico, aí os policiais foram atrás de mim na casa do meu padrasto, **eu nem sabia o porquê**, depois que eles foram falar que acharam que eu tava vendendo droga. (Fanizinha, 13 anos)*

O elemento surpresa é o momento em que a adolescente vislumbrava que jamais seria apreendida reforçou o imaginário de poder e fazer a sua lei. Porém, ao ser apreendida se defrontou com a lei.

Entendemos que a convivência com a lei jamais é pacífica, ao contrário, é conflituosa. Acerca disso Cruz (op. cit, 2007, p. 98) diz que, à luz da psicanálise, “*todos nós, sujeitos, vivemos um ‘conflito com a lei’*, não somente as adolescentes em questão”.

Ao apresentar essa reflexão, o autor infere:

A lei social estabelece os parâmetros do permitido e do proibido, isto é, impõe limites; todavia a humanidade e a subjetividade que se aloja nela tem e sempre terá a tentação de transgredir os limites do proibido. Com efeito, sem lei não é possível pensar em nenhum tipo

de transgressão, já que não se pode pensar em organização humana. É a lei que sustenta o laço social tanto que regula este laço, porém, como nada é gratuito, o dom que outorga a lei, deixa como lastro uma dívida e uma tentação. (CRUZ, 2007, p, 101)

Diante disso, mesmo que a lei seja burlada ou repudiada, é necessário passar por ela (CRUZ, 2007), como forma de constituição do sujeito. Entendemos que o sujeito se constitui em meio às relações sociais nas quais participa, não podendo ser separado destas. A constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro, mas fundamentalmente pelo autoconhecimento do eu.

Neste sentido, percebemos em nosso estudo que as adolescentes se consideravam a Lei, como nos diz Loirinha: “no meu segundo ato infracional, não foi apreendida, não dá em nada mesmo” (Loirinha, 14 anos). Observamos aqui que a eficácia simbólica da lei ficou perdida.

Neste sentido, nos valemos novamente de Cruz (2007) quando diz que quando isso acontece as adolescentes ficam reduzidas a uma condição de objeto, em consequência, ela atua. Não se sente amparada pela lei, não há mais garantias do laço social quer para as instituições quer para o sujeito. Deste modo aparece o sentimento de desamparo que logo se transforma em transgressões com as leis institucionalmente estabelecidas e depois caso aconteça com a apreensão.

5.2.1. O ato infracional cometido

A unidade semântica “envolvimento no ato infracional que a trouxe para a instituição” serviu como suporte para construção dessa subtemática. Duas das seis adolescentes praticaram o delito mobilizadas pelos relacionamentos amorosos que tinham naquele momento:

Eu matei uma mulher [...]. Essa mulher há dois anos já tinha furado minha namorada, então ela passou dois anos sumida [...]. Eu falei para minha namorada, o dia que essa mulher aparecer eu vou prestar contas. Aí minha namorada estava num bar que costumava beber, chegou lá, ela encontrou a mulher lá, ela veio correndo e me falou que tinha encontrado a mulher, aí eu falei tá bom o que tu quer que eu faça, ela falou, ô xente faz por mim o que tu falou que ia fazer, falei tá bom. [...]. Eu cheguei no bar, as duas já estava brigando [...]. aí eu cheguei e falei é tu vai furar minha namorada de novo né bichinha, deixa, entrei no meio da briga [...]. eu dei uma furada nas costas dela. Ela Morreu lá, a faca tava toda enferrujada.

Essa adolescente não hesitou no momento da entrevista em falar as circunstâncias do ato, bem como, sua participação no delito. Diferente da adolescente Letícia que durante a entrevista não quis falar a respeito, respeitamos o seu não falar, fomos, então, ao prontuário da adolescente buscar essa informação, que constava:

*Adolescente estava em casa com o namorado, ocasião em que o namorado disse para a adolescente matar seu pai, pois não concordava com o namoro. O namorado saiu de sua casa, discutiu com seu pai e Letícia desferiu uma facada no peito do lado esquerdo. (Prontuário da Adolescente **Letícia**)*

Assim de acordo com o ouvido e lido, a causa principal dos delitos das duas adolescentes foi o relacionamento amoroso. Sobre essa questão, nas páginas 93 a 116 dessa escritura, tecemos comentários elucidativos a respeito.

Inferimos, assim, que a geração “amor líquido”, da qual as adolescentes fazem parte, está situada na fragilidade dos vínculos humanos. O sentimento de insegurança que o “amor líquido” inspira, associado a uma frágil estrutura emocional, fizeram com essas duas adolescentes procurassem algum vínculo significativo, nem que para isso fosse necessário infringir a lei.

A adolescente Ana Paula praticou o delito de tráfico de droga, como relata:

Estava dentro da casa do meu namorado enrolando a droga, teve uma denúncia anônima e a polícia foi lá, foi lá em Benevides. (Ana Paula, 17 anos)

Diante disso, compreendemos os atos infracionais praticados pelas adolescentes a partir do exame do contexto socioeconômico, cultural e

emocional na quais estão inseridas. Tendo em vista que o contexto contemporâneo em que estão mergulhadas de fragmentação do sujeito, superficialidade das relações e imediatismo, atinge os processos de subjetivação. Oliveira (2001) salienta que as adolescentes buscam também o reconhecimento social como constituinte da fase em que se encontram. Assim, a violência e a identificação com a criminalidade podem se constituir como um caminho para a obtenção de reconhecimento social, ainda que às avessas.

5.3. A medida socioeducativa: o vivido e o construído

A temática medida socioeducativa está ancorada nos sentidos que as adolescentes atribuem às medidas de internação e semiliberdade, no que é ser uma interna, nas atividades que realizam dentro da Instituição e na avaliação por parte delas sobre as medidas que cumprem.

Desta temática surgiram duas subtemáticas: **disciplina** como sendo a tônica da medida socioeducativa e **transformar o mal em bem** como resultado final em se cumprir uma medida que tem com o foco a socioeducação.

5.3.1. A dimensão disciplinar da medida socioeducativa

Ao questionarmos as adolescentes sobre o que é uma medida socioeducativa, obtivemos as seguintes respostas:

(Pensativa) ixi tem que estudar, acordar cedo, tomar banho, fazer atividade da tia Débora, é isso. (Ana Paula, 17 anos)

Passar seis meses, estudando, fazendo artesanato, não se metendo em confusão aqui, essas coisas. (Leticia, 14 anos)

Não sei o que é uma medida socioeducativa [...]. Acordo oito, nove horas, tomo meu café e depois venho aqui pra frente. [...]. Sei que tem que acordar cedo, tem que dormir cedo também, não poder sair pra rua. (Kassi, 16 anos)

Compreendemos, portanto, que para as adolescentes o que caracteriza uma medida socioeducativa é cumprir uma regra, seguir uma rotina, ou seja, a medida tem esse nome, porém sua concepção ainda está ancorada numa disciplina.

Ressaltamos que tal prática não diz respeito apenas ao Centro Socioeducativo Feminino (CESEF), mas sim, na lógica de construção das medidas sancionatórias, à adolescente autora de ato infracional no Brasil, que foram postas ao longo do processo histórico e social.

Os estudos de Foucault (1999), principalmente sobre a constituição da sociedade disciplinar, nos dão elementos importantes para discutirmos a questão sobre como esse conceito, por sua vez, sua prática, ainda se encontram imbricadas ao universo da infração cometida pelas adolescentes.

O filósofo francês ao examinar o funcionamento do poder nas sociedades modernas concluiu que procedimentos disciplinares já existiam há muito tempo nos conventos, no exército, nas oficinas, “mas as disciplinas se tornaram no decorrer do século XVII e XVIII formas gerais de dominação” (FOUCAULT, 1999, p. 118).

Entendemos que para Foucault, na sociedade disciplinar, alguém exerce um poder sobre o sujeito, vigiando-o, como, por exemplo, o professor sobre os alunos; o médico sobre os doentes; o psiquiatra sobre os loucos; o guarda sobre os presidiários. Enquanto exerce esse poder, vigia e ao mesmo tempo produz um saber a respeito daqueles que estão sob sua jurisdição. Esse saber é caracterizado pela norma, é um saber normatizador que se ordena em termos daquilo que é estabelecido como normal ou não, correto ou incorreto, daquilo que se deve ou não fazer.

Através do processo descrito acima, o poder disciplinar constrói uma sociedade disciplinar, adestrando, produzindo coletivamente corpos individualizados e dóceis.

Notamos que no sistema socioeducativo ainda continuam sendo implementadas fortes estratégias de normalização disciplinar, seja na distribuição das adolescentes pelo espaço físico, seja na regularidade e exatidão do tempo e horários, bem como nos instrumentos e técnicas para adestramento disciplinar.

Aliado ao rígido controle social e de segurança, através da tentativa de internalização nas meninas de valores que remetem a um padrão de “feminino” que seja aceito socialmente. Falamos isso, pois ainda predominam as atividades de corte e costura, bordado, trabalhos manuais que não traduzem o momento peculiar que estamos vivendo, de novas tecnologias, que alteraram significativamente o processo produtivo, com consequências imediatas nas relações de trabalho.

As adolescentes enquanto estão vivenciando a rotina funcional, pautada na lógica disciplinar, conseguem se manter, cumprir o estabelecido, porém, quando saem dessa dinâmica, tendem a não mais seguir a linearidade da disciplina e muitas vezes retornam ao sistema socioeducativo.

Ressaltamos que são vários os fatores que contribuem para a reincidência, que voltem a praticar atos infracionais, como exemplo, ausência de políticas públicas para egressas do sistema socioeducativo; políticas públicas efetivas com vistas à geração de trabalho e renda; fragilidade dos vínculos afetivos familiares; dentre outros.

Pontuamos, assim, que as instituições em geral do sistema socioeducativo continuam pautadas nessa educação disciplinar, ou seja, em práticas desse poder/saber, pautadas na norma, na disciplina. Em que pese às mudanças nos espaços físicos das Unidades, corpo técnico com equipe interdisciplinar, formação continuada para os profissionais, atuação dos órgãos de proteção dos direitos, essas alterações não são ainda significativas, não

possibilitam às adolescentes, ao saírem do sistema, serem autônomas e independentes.

Dessa forma, nos questionamos se essa lógica se adequa aos dias de hoje. Ela consegue sancionar e educar as adolescentes “filhas da contemporaneidade” que cometem atos infracionais? Acreditamos que seja necessário (re)pensar não só as relações construídas, mas a concepção de socioeducação que ainda continua produzindo sujeitos adestradas. Daí a importância de uma análise das práticas, daquilo que é feito no contexto institucional com os envolvidos no processo: adolescentes, famílias, gestores, funcionários e comunidade em geral.

5.3.2. A transformação do mal para o bem

Para Guedes (2010, p. 47), “as medidas socioeducativas são oportunidades para que adolescentes e jovens que se envolvem com ato infracional repensem e se responsabilizem pelo ato cometido”. Baseado nisso, a medida socioeducativa sinaliza para uma transformação, almeja-se que as adolescentes após vivenciarem o sistema, consigam imprimir novos rumos na condução de suas vidas.

Nessa conjuntura, as meninas em privação de liberdade introjetam esse discurso. Vejamos a fala de uma das seis adolescentes:

Desde quando eu vim pra cá o que eles fazem aqui dentro pra gente, eles só querem ver a nossa melhora, porque a gente quer ir lá pra fora e não fazer mais o que a gente fazia, a gente ter uma vida melhor. (Fanizinha, 13 anos)

Percebe-se que a adolescente visualiza o que a Instituição tem para lhe oferecer, das mudanças pessoais a percorrer, porém a concretude disso esbarra na dubiedade de sentimentos vividos pelas mesmas. O bem ou o mal estar e assume uma função de bipolaridade, conforme expressa a adolescente abaixo:

Estou numa socioeducação, pra se educar tia, pra sair uma nova pessoa daqui [...]. Acordo seis horas, tenho que limpar o quarto, tenho que tomar banho e esperar abrir o portão pra nós sair e tomar café [...]. Tem algumas atividades aqui dentro, não é legal tia, tou presa, não é legal. (Loirinha, 14 anos).

Ao tratar da socioeducação, Loirinha vislumbra que deverá sair uma nova pessoa, porém, a predominância dos aspectos disciplinares ganha a tônica em seu discurso, materializando-se através da punição. O processo socioeducativo ainda não é visto como momento de novas aprendizagens, de ressignificações, apenas é uma punição imposta pelo meio externo.

Dessa forma, vive um mal estar que em sua acepção é apenas por estar privada de liberdade, não compreende que esse mal estar está contido em qualquer contexto, em outras situações de sua vida. O pai da psicanálise, em sua obra “O mal estar da civilização” (FREUD, 1930), afirma que o homem se esforça para alcançar e preservar um estado feliz. No entanto, a aspiração à felicidade tem dois lados: um positivo e outro negativo, “os homens querem a ausência de dor e de desprazer; por outra, vivenciar intensos sentimentos de prazer” (p. 78).

Neste sentido, para Freud, há um entrelaçamento de bom e mal, é consequência um do outro, assim quem pensa em prazer tem automaticamente que pensar em sofrimento, faz parte da natureza psíquica.

Por focar apenas no aspecto punitivo, a transformação da adolescente fica comprometida, o vivido na socioeducação não consegue alterar significativamente as suas estruturas psíquicas, emocionais, de valor e de conduta, havendo, assim, uma ausência de consciência.

Entendemos que a tomada de consciência é progressiva é um contínuo, as adolescentes precisam ser oportunizadas a pensar, problematizar as relações que estabelecem entre si e com o mundo que as rodeia. Para poder haver transformação de vida.

5.3.3. Sonhos e projeto de vida das adolescentes

Quando indagamos com adolescentes quais eram os seus sonhos, três das seis adolescentes responderam:

Sair dessa vida tia e ter minha liberdade. (Loirinha, 14 anos)

Se eu tenho algum sonho? (pensativa), ah, comprar um carro pra mim. (Letícia, 14 anos)

Meu sonho? Quero ser advogada, para defender os outros, todas as crianças, porque tem juiz que quando manda a menina sem saber a família dessa menina, manda direto pra cá. (Agatha, 15 anos)

Os sentidos de sonhos para as adolescentes vão desde a mudança de vida, liberdade, aquisição de um bem material, ao exercício de uma profissão. Esses sonhos ganham a dimensão de projetos de vida, quando duas adolescentes expressam:

Ah, eu vou tá madura já né, não bem, mas terei saído da adolescência. Eu queria tá formada, trabalhando, médica, por exemplo, trabalhando, tendo minha casa, ajudando minha mãe que vai estar com 54 anos, vai fazer 55. Vou tá morando em Caratateua. Pra isso eu vou ter que primeiramente estudar. (Letícia, 14 anos)

Estarei morando em minha própria casa no Maranhão, estarão meu irmão, minha Irmã. (Agatha, 15 anos)

As duas falas demonstram que as adolescentes têm um projeto de vida assentado nas dimensões trabalho, estudo e família, porém, a viabilidade dele deve ser problematizada, ou seja, as condições objetivas para sua realização.

A assertiva de Nascimento (2005) sobre o projeto de vida corrobora o que estamos dizendo:

O projeto de vida tem o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. É, portanto, constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial. (NASCIMENTO, 2005, p. 05)

Com a citação acima inferimos que, dada as condições objetivas das adolescentes, associadas ao vivido durante o cumprimento da socioeducação, o projeto de vida das mesmas fica ameaçado, pois o projeto vai estruturar-se e ganhar consistência no seio da interação e das relações do sujeito com o mundo, ou seja, entre os agentes e os atores que o rodeiam, segundo a força das oportunidades encontradas. Essa questão será debatida mais amiúde quando tratarmos das implicações no projeto de vida a partir das Representações Sociais das adolescentes sobre a socioeducação, na página 154.

5.3.4. A mudança de vida

Por fim, a última subtemática que forjou o que cada uma almejava para sua vida, tendo em vista a perspectiva de mudança. A adolescente Agatha discorreu:

No futuro, estarei morando em minha própria casa no Maranhão, estarão meu irmão, minha Irmã.

Loirinha, ao mesmo tempo em que não sabia dizer, almejava constituir família, ter filhos:

Não sei, só o tempo vai me dizer né tia. Mas quero ter emprego, meu filho e uma casa.

Ana Paula expôs:

Eu quero tá mudada, mudada de tudo, não ser essa pessoa como sou agora.

Kassi por sua vez declarou:

Desejo para minha vida? Não sei, não sei se nem vou estar viva ate lá.

Inferimos que três das seis adolescentes vislumbram uma mudança para suas vidas, seja através do retorno à família, trabalho ou maternidade. Com exceção da adolescente Kassi que não consegue se projetar, ainda está presa ao presente, não vislumbra mudança de vida.

5.4 Imagens e sentidos das adolescentes sobre a socioeducação e as implicações no projeto de vida

As temáticas analíticas, elencadas nesta subseção consistem no reagrupamento das temáticas interpretativas tendo por base a Teoria das Representações Sociais, a partir dos seus dois elementos estruturantes: a **objetivação** que representa a imagem mental dos sujeitos do estudo, adolescentes autoras de atos infracionais, sobre determinado objeto, neste caso a socioeducação; e a **ancoragem** a qual manifesta o significado que esse grupo social vincula a imagem mental do objeto em foco.

Este modo de análise dos dados nos deu ferramentas, para que pudéssemos anunciar as inferências sobre a objetivação e a ancoragem que organizaram as representações sociais de adolescentes sobre a

socioeducação e as implicações no projeto de futuro. Sendo assim, as temáticas analíticas apresentam-se como indicador que delineou o estudo.

As três temáticas analíticas que vieram à tona após a reorganização das temáticas interpretativas foram: 1) disciplina; 2) mudança e 3) sonhos. Estas temáticas pontuam respectivamente a objetivação e ancoragem sobre a socioeducação e estão entrelaçadas pelas representações sociais em estudo. Deste modo, apresentaremos a lógica de sentido de cada uma sem uma ordem hierárquica.

✓ **Temática Disciplina**

Esta temática apresenta a imagem mental e sentidos articulados que as adolescentes possuem sobre a socioeducação, na qual está ancorada numa disciplina. Nessa imagem há um significante que se contrapõe a ela que é de mudança, porém conforme a socioeducação está posta, ancora-se somente na disciplina.

As adolescentes partilham a imagem de mudança, em suas vidas após o cumprimento da medida socioeducativa, tanto que deslocam para seus projetos de vida “eu quero tá mudada, mudada de tudo, não ser essa pessoa como sou agora” (adolescente Ana Paula). Porém, o foco da medida socioeducativa ainda é a correção, a disciplina.

A partir das considerações arroladas, Michael Foucault em *Vigiar e Punir* (2001) nos diz que a disciplina “fabrica” indivíduos; corpos submissos, exercitados e fortes. A disciplina é a técnica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. [...] “O uso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora” (FOUCAULT, 1999, p. 143).

Nesta conceituação, percebemos a visão de Volpi (2001) através do qual ressalta que a disciplina no sistema socioeducativo está presente no:

Ordenamento arquitetônico; na disposição organizada dos corpos em filas, alas e pelotões; na estruturação do tempo e horários determinados e rigorosos; na distribuição de tarefas; na distribuição da autoridade em hierarquias; e todo um conjunto de normas preestabelecidas que determinam uma ordem imutável das coisas e das pessoas dirigidas à pretensa finalidade de, pela disciplina, dar ordem ao mundo. (VOLPI, 2001, p. 51)

As instituições do sistema socioeducativo ainda atuam com uma representação de que vigiar a adolescente e punir é solução para reinseri-la na sociedade. A experiência da privação da liberdade tendo como a tônica a disciplina apenas, e não uma nova consciência na adolescente, despertando a possibilidade de ressignificação de sua história e reconstrução de sua existência, demonstra que espaço pedagógico da medida ainda não se constituiu num processo que contribua para a consciência da socioeducanda. Para que a adolescente “tenha compreensão de si, do outro e do mundo; compreenda sua situação, as circunstâncias favoráveis e desfavoráveis, sua história enquanto sujeito, assim desvelando criticamente o sentido de sua presença no mundo e entre os homens” (GUEDES, 2010, apud COSTA, 1999, p. 11).

Quando a socioeducação não permite essas reflexões, ficam lacunas de problematizações, sobre o que fizeram e o que estão vivenciando; sobre sua construção enquanto adolescente; reflexões sobre elas no mundo, das relações estabelecidas com a família e comunidade, por exemplo.

Centradas em cumprir o ritual da instituição com atitudes visando, principalmente, a avaliação da medida e posterior encaminhamento aos órgãos competentes, no caso, o poder judiciário, “vou fazer tudo direitinho, pois só quero que vá coisas boas em meu relatório avaliativo” (Adolescente Ana Paula), as adolescentes cumprem um treinamento, quando esse é retirado volta a possibilidade de revigorar o comportamento, “quando eu sair não vou

mais morar no distrito, se eu for morar lá, vou querer ficar na mesma vida que eu tinha, não quero isso pra mim” (Adolescente Ana Paula).

Sabemos que as influências de amigos, apelo ao consumo e mesmo a faixa de desenvolvimento humano em que estão são variáveis diretamente ligadas à adolescência, porém ressaltamos que na vivência no sistema socioeducativo, em que prevalece o caráter disciplinador da medida, não há abertura para a crítica e autocrítica.

Ressaltamos ainda que não estamos fazendo uma avaliação do Centro Socioeducativo Feminino, mas das medidas socioeducativas brasileiras na sua concepção e respectivas práticas.

Em que pese a escritura do Projeto Político Institucional de Atendimento Socioeducativo no Pará, com os princípios e diretrizes apontando para outra concepção de socioeducação em nosso estado, observamos que ainda prevalece uma “visão penitenciária” (SOARES, 2000, p. 47), com o predomínio da tendência de punir, amparada por uma cultura política que estigmatiza a adolescente autora de ato infracional e a exclui do convívio social numa espécie de higienização social (SOARES, 2000).

Sabemos também que romper com culturas pré-estabelecidas requer um efetivo envolvimento de vários agentes, pois se trata de processos e interações construídas, uma vez que as práticas que aí estão não existem por acaso, são produto das relações estabelecidas. Porém, pontuamos que as bases estão lançadas, falta vontade política dos formuladores da política pública de socioeducação em nosso estado.

✓ **Temática Mudança**

Esta temática agrupa os sentidos que as adolescentes atribuem à mudança de vida após o ingresso no sistema socioeducativo. Revelam significados que expressam as expectativas das adolescentes em uma transformação interna, mudança de valores, bem como uma resignificação das relações pessoais e sociais.

Costa (2006) ressalta que o sistema socioeducativo visa ao “resgate”, à “reintegração” da adolescente infratora à sociedade, mediante procedimentos sociopsicopedagógicos que desenvolvam novas competências pessoais, cognitivas, relacionais e produtivas e o seu retorno ao convívio familiar e comunitário. Essas competências para o autor são os pilares da educação na contemporaneidade e referem-se a:

a) Aprender a ser (competências pessoais): desenvolver na adolescente a capacidade para “agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade”. Refere também o desenvolvimento da autoestima e do autoconceito que leve à construção de seu projeto de vida (COSTA, 2001, p. 46);

b) Aprender a conviver (competências relacionais): proporcionar na adolescente a capacidade de “comunicar-se, interagir, decidir em grupo, cuidar de si, do outro e do lugar em que se vive” (p, 46);

c) Aprender a fazer (competências produtivas): aprender e saber utilizar os conhecimentos adquiridos. Ter habilidade para ingressar no mundo do trabalho “moderno e competitivo, tendo como foco a formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe e a capacidade de tomar iniciativa” (p. 46);

d) Aprender a aprender (competências cognitivas): dominar o código escrito, a leitura, ter senso crítico, “a compreensão do real e a capacidade de discernir. Construir as bases que permitirão ao indivíduo continuar aprendendo ao longo de toda a vida” (p. 47).

Diante do exposto, observamos que as competências listadas acima, que visam uma mudança na adolescente autora de ato infracional, ainda encontram-se distantes da realidade. Uma vez que a tendência de punir, surgida no século XVIII, ainda se mantém no século XXI. Veremos assim que há mais relação direta entre prisão e internação, entre pena e medida socioeducativa.

Nesse sentido, a mudança é o significativo que se contrapõem à educação disciplinar, é o campo idealizado da socioeducação. Porém a hipótese que trabalhamos sustenta que a possibilidade de “ressocialização”

mostra-se pouco eficaz, posto que nas instituições do sistema socioeducativo se leva muito pouco em conta subjetividade das adolescentes, já que ocorre a mortificação do eu de diversas formas.

A adolescente fica isolada da sociedade, de suas funções e de sua família, as do interior do estado principalmente. São totalmente controladas, “pois interessa submeter o indivíduo a um processo de contenção do desejo e das vontades para a realização de racionalidade planejadas de acordo com o interesse social” (VOLPI, 2001, p. 52), ou seja, a sociedade fica “protegida” com a internação das adolescentes, porém, o efeito gerado, em virtude de como a socioeducação atualmente se encontra, provocam no sujeito poucas mudanças.

Em suma, é imprescindível favorecer recursos para a construção de novos sentidos para adolescentes privadas de liberdade, vivenciando a socioeducação. Portanto é importante que a socioeducação seja transformada para que opere mudanças na vida dessas adolescentes.

✓ **Temática Sonhos**

Os sonhos de mudança de vida, constituir família, ter uma profissão, articulam as imagens nesta temática. Freire (1996) nos fala da esperança do “sonho possível”, temendo pelas pessoas que pararam com sua capacidade de sonhar. As adolescentes autoras de atos infracionais não perderam a capacidade de sonhar, as imagens mencionadas ancoram o sentido.

As adolescentes possuem sonhos, contudo, a realidade, é muitas vezes bem diferente do sonho. A realização de seus sonhos é posta em dúvida por elas mesmas quando levantam a questão da incerteza: “não sei se nem vou estar viva até lá”. A incerteza de que não permaneceram sem infracionar: “não sei, só o tempo vai me dizer”. Neste caminhar, elas reveem as experiências, tanto positivas quanto negativas, durante o cumprimento da

medida socioeducativa, todavia quando observamos o processo de constituição histórica das medidas ratificamos a ordem disciplinar.

Ao deixarem o sistema socioeducativo por terem cumprido a medida a contento ou por outro motivo, as adolescentes se depararão com uma estrutura, permeada por outra lógica, daí que elas mesmas têm dúvidas quanto à concretização de seus sonhos.

Vale pontuar também que a constituição do sonho na sociedade contemporânea, tem demarcado a ideia de que o sonho, enquanto projeto de vida, expectativa de futuro ou conquista, deve ser persistentemente, realizável. Porém, dadas as condições de vida de grande parte da população brasileira, os sonhos de muitas adolescentes não se concretizam, por uma série de fatores, tais como: estrutura emocional das adolescentes, por estas se encontrarem em um momento de reorganização intensa; apoio familiar ao deixarem o sistema socioeducativo; condições econômicas, sociais, políticas e culturais que estarão expostas.

Em síntese, a temática analítica revelou a imagem mental e os sentidos correspondentes sobre os sonhos das adolescentes. Evidenciam que têm sonhos, porém elas mesmas levantam incertezas de sua concretização.

Abaixo apresentamos um diagrama com a síntese das temáticas analíticas, a fim de visualizarmos as objetivações e as ancoragens do objeto em estudo.

Diagrama 03: Síntese das Temáticas Analíticas

As três temáticas analíticas, resultado do agrupamento das falas das seis entrevistadas pelas unidades de sentido, estão enlaçadas, possuem relações intrínsecas e, são resultados dos saberes compartilhados, atitudes e sentimentos que as adolescentes possuem sobre a socioeducação.

5.4.1. Projeto de vida das adolescentes a partir das Representações Sociais sobre a socioeducação

Uma das características que definem o ser humano é a sua capacidade de elaborar projetos. O imperativo de um projeto é inserir os indivíduos em posição de fazer escolhas, de se reconhecerem como autores da sua própria orientação de vida.

Catão (2001) levanta três concepções sobre a construção do projeto de vida: a perspectiva psicanalítica, a perspectiva fenomenológica existencial e a perspectiva psicossociocultural.

A ótica psicanalítica concebe o projeto de vida como resultante da elaboração das formas de resolução do conflito decorrente da pulsão de vida e

de morte próprias do sujeito em suas relações. Com base nesta concepção entende-se que as pessoas têm um propósito de vida, que para Freud (1969) se traduz no esforço de apreender objetos que lhe tragam o prazer.

Os desejos dos indivíduos passam a serem definidos na forma objetiva de busca dessa felicidade e de evitar o sofrimento. Delineia-se então “uma meta positiva e uma meta negativa, visando, por um lado, a ausência de sofrimento e de desprazer, por outro, à experiência de sentimentos de prazer” (CATÃO, 2001, p. 50).

A perspectiva fenomenológica existencial diz que “os indivíduos são criadores de projetos, o que os leva a participarem de sua cultura, de sua história e a serem sujeitos de si” (p. 51). Para essa perspectiva o projeto de vida é compreendido, “como algo incontornável do qual não se pode escapar” (p. 53).

A dimensão fenomenológica ressalta que o homem está determinado à realização de um projeto de vida, que, por sua determinação, será aquilo que foi projetado, isto é, o indivíduo poderá ou deverá ser o que projetou ser (SARTRE, 1997).

A perspectiva sociohistórica/psicossocial, por sua vez, enfoca que a construção do projeto de vida é processo e produto da práxis, da relação com o outro e consigo, considera a importância dos vínculos sociais para a efetivação das possibilidades de realização do projeto de vida dos indivíduos, uma vez que o mesmo surge dessa trama complexa de relações e de emaranhados de saberes.

Nosso estudo segue as bases conceituais da perspectiva sociohistórica/psicossocial, usa a definição de Nascimento (2005), para Projeto de Vida que diz:

Tem o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. É, portanto, constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial. (NASCIMENTO, 2005, p.05).

Diante disso, compreendemos que as escolhas são de âmbito individual, mas as referências sobre as quais se assentam as escolhas são de âmbito social. “Significa que o individual e o coletivo estão presentes tanto na subjetividade quanto na objetividade do sujeito. Não existe uma separação, mas uma relação entre essas partes” (p. 05).

As Representações Sociais das adolescentes autoras de atos infracionais sobre as Medidas Socioeducativas e as Implicações no Projeto de vida apontam que as adolescentes têm projeto de vida. As adolescentes fazem elaborações mentais sobre sua construção. O projeto de vida das adolescentes está assentado nas dimensões do mundo do trabalho, estudo e família, porém, a ossatura desse projeto aponta para uma fragilidade, no sentido de uma ameaça a sua operacionalização.

Falamos isso, pois não é a vontade que constrói o sentido de Projeto de vida e nem as circunstâncias, não é o indivíduo, nem tão pouco a sociedade com suas determinações, “mas a relação indivíduo/sociedade produzida pela articulação do indivíduo com o mundo e com os outros indivíduos” que irá permitir o sentido do projeto de vida (CATÃO, 2001, p. 115).

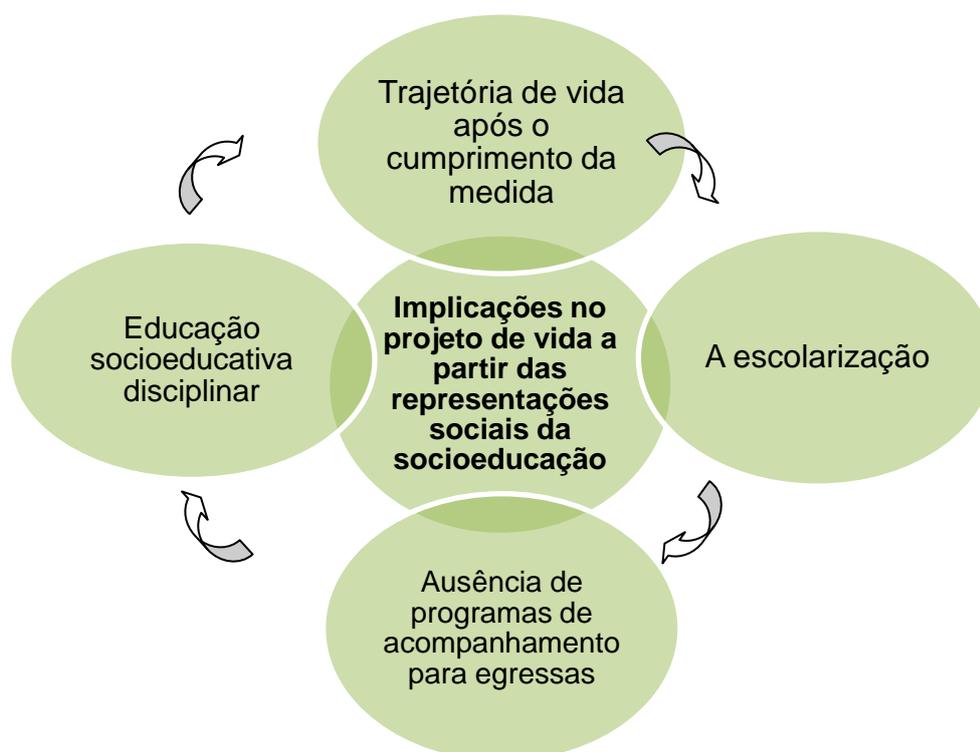
Nessa conjuntura, o projeto vai estruturar-se e ganhar consistência no seio da interação e das relações do sujeito com o mundo, ou seja, entre os agentes e os atores que o rodeiam, segundo a força das oportunidades encontradas. Daí que “as histórias de cada um certamente não seriam protagonizadas sem a presença do outro” (NASCIMENTO, 2005, p. 05).

Sob esse amálgama relacional, pontuamos que o projeto de vida das adolescentes infratoras apontam para uma fragilidade ou comprometimento, no sentido de que são tênues as perspectivas de sua operacionalização por parte das adolescentes.

Inferimos que as seguintes dimensões forjam para a fragilidade do projeto de vida das adolescentes: a) Trajetória de vida após cumprimento da medida; b) A escolarização; c) Ausência de programas de acompanhamento egressas do sistema socioeducativo; d) Educação socioeducativa disciplinar.

O diagrama abaixo sintetiza os aspectos acima mencionados referentes às implicações no projeto de vida a partir das Representações Sociais das adolescentes sobre a socioeducação.

Diagrama 04: Implicações no Projeto de Vida



A primeira dimensão, diz respeito a quando as adolescentes relatam que não sabem se vão conseguir ficar apartadas do seu grupo origem, mostram indícios de que sua trajetória de vida após o cumprimento da medida vai depender de uma série de determinantes, das escolhas conscientes que farão e do grupo de apoio que terão.

Vejamos o relato de duas adolescentes:

*O que penso em fazer quando sair daqui? Mudar minha vida, me aquietar, não aprontar mais. Vou mudar minha vida, vou ter um filho. **Parar de ir pra rua, pois lá tem muitas coisas que não prestam.** (Kassi, 16 anos)*

*Quando eu sair daqui eu vou morar no Moju, com minha família toda. Não vou mais morar no distrito, **porque se eu for morar lá vou querer ficar na mesma vida** que eu tinha, não quero isso pra mim.
(Ana Paula, 17 anos)*

Os depoimentos assinalam o receio das adolescentes em voltar a infracionar e a vontade em não mais pertencer aos grupos de amigos dos quais faziam parte. Ressaltamos a segunda fala em que fica explícito o lugar como condicionante da infração e não a postura individual do sujeito. Demonstrando, assim, que a trajetória pessoal de cada uma após a medida vai depender das escolhas feitas.

A segunda dimensão inscreve-se dentro do processo de escolarização vivido pelas as adolescentes ao longo de suas histórias de alunas. Concordamos com Nascimento (2005, p. 14) que diz que a escola para as adolescências “continua a ser o caminho que pode ajudar no desenvolvimento de habilidades de vida e acadêmicas, as quais não se transformam apenas em qualificações para o mercado de trabalho”, mas também “para a realização dos seus projetos de vida”.

Nesse sentido, quando as adolescentes encontram-se muito tempo fora do processo educativo ou o valor dado ao saber seja secundário, as profissões que almejam para suas vidas ou a inserção em alguma atividade produtiva que as remunere satisfatoriamente, encontram-se ameaçadas, dada a não vivência da escolaridade formal, por conseguinte a defasagem idade-série.

A terceira dimensão, referente à ausência de programas de acompanhamento para egressas do sistema socioeducativo. De acordo com o artigo 94, XVIII, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cabe às entidades que desenvolvem programas de internação a obrigação de “manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos”. No sentido de que o período em que a adolescente ficou privada de liberdade acarreta

uma interrupção no curso natural da vida, produzindo, na pessoa, importantes alterações subjetivas, que merecem especial cuidado.

Neste sentido, a disponibilidade do programa de acompanhamento de egressas para adolescente optar ou não pelo seu ingresso mostra-se salutar no sentido de que haja alternativas que auxiliem em ações educativas e, até mesmo, que favorecem a geração de renda, que possam fazê-las identificarem suas potencialidades e habilidades no sentido de viabilizar sua inserção social e produtiva.

Por ultimo, a quarta dimensão, assinala a educação socioeducativa disciplinar. Refere-se ao treinamento recebido dentro da Unidade. Ao saírem a disciplina é retirada, a possibilidade de revigorar o comportamento vem à tona, já que não se trabalhou uma consciência, apenas um treinamento, restrito demais.

Diante do exposto, inferimos que as Implicações nos Projetos de vida, a partir das representações sociais das adolescentes sobre a socioeducação, estão ancoradas na afirmação de que essas adolescentes têm uma representação social da socioeducação que é de disciplina e correção. Elas têm uma imagem mental de mudança, no entanto, quando a esse sentido ancora a imagem (de mudança) não se sustenta, fica a reboque, pois o sentido que prevalece, que vai orientar sua ação, é o da disciplina, esta, por sua vez, não traz mudança, apenas treinamento.

Com isso, estamos dizendo que a mudança que elas têm como imagem não encontra uma cadeia significativa para articular. As adolescentes só a articulam à disciplina, e essa é restrita à instituição, pois no momento que deixam a Unidade de cumprimento da Medida Socioeducativa, a cadeia de organização da vida pós-muros da instituição é de outra organização, outra lógica.

Neste sentido, a mudança fica no campo da imagem mental, as adolescentes não têm uma ancoragem, pois mudança não opera com disciplina, com treinamento de fora pra dentro. Diante disso, faz-se necessária a estruturação de outros processos a serem internalizados pelo sujeito.

Nessa conjuntura, as implicações destas medidas no projeto de vida a partir das Representações Sociais das adolescentes sobre a socioeducação revelam a fragilidade quanto as suas realizações fora do campo das medidas socioeducativas.

6. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS. “O QUE NÃO TEM CERTEZA, NEM NUNCA TERÁ!”

Os versos de Chico Buarque que compõem o refrão da música “O que será” subsidiou a forma e a condução com que caminhamos para atingir o objetivo de nosso estudo, qual seja: analisar as representações sociais das adolescentes, da faixa etária de 13 a 18 anos incompletos, que cumprem medida socioeducativa de internação e semiliberdade no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF) e as implicações nos seus projetos de vida.

Necessitamos abrir mão de algumas conexões e sentidos. Significa dizer que alguns sentidos deste estudo comparecem muito mais pela ausência do que pela presença. Contudo, a contribuição deste estudo não se invalida, uma vez que as lacunas que não foram letradas nos chamam para outra investida futuramente.

Os momentos percorridos, que foram desde a análise documental até as entrevistas com as seis adolescentes sobre as representações sociais da socioeducação e as implicações nos seus projetos de vida, nos proporcionaram descobertas acerca de nosso papel enquanto pesquisadora. Na medida em que necessitou de nós a postura acolhedora, de escuta e também de aprendizagem.

Assim, percebemos que um dos determinantes do perfil que caracteriza as adolescentes do estudo, custodiadas no Centro Socioeducativo Feminino e em cumprimento de medida socioeducativa de internação e semiliberdade, é a idade de quatorze anos, seguida da cor parda, a origem de nascimento da maioria se situar na grande Belém. Estas adolescentes têm como orientação sexual a heterossexualidade; apresentam grande defasagem de idade série, o que evidencia um baixíssimo nível de escolarização. O ato infracional praticado pelas adolescentes caracterizou-se por homicídio, tráfico de entorpecentes e roubo. Tiveram nas suas primeiras socializações a convivência com as avós. Em suma, um ponto que aproxima a história de todas essas adolescentes é a

transgressão social.

Sabemos que as representações sociais são consensos, informações, conhecimentos dos saberes partilhados. Esses saberes têm o poder de orientar as ações das pessoas dos grupos. Para isso, é importante enfatizar que a objetivação e a ancoragem são campos que constituem as Representações Sociais, ou seja, uma forma de conhecimento partilhado pelo grupo. A objetivação trata da imagem mental e a ancoragem vai tratar do sentido, ou seja, o sentido que damos a esta imagem, que corresponde a um objeto ou acontecimento. Daí que todas as referências que temos sobre alguma coisa são sempre significantes, são fluídas e referem-se a consensos e dissensos de uma representação.

Diante disso, as representações sociais das adolescentes sobre a socioeducação foram tecidas a partir contexto das medidas privativas de liberdade. Revelam informações, explicações, crenças e valores construídos e compartilhados pelas adolescentes sobre as medidas socioeducativas que cumprem.

As oito temáticas interpretativas que encontramos ao analisar as falas dessas adolescentes agrupam a centralidade dos significados consensuais que as adolescentes atribuem à socioeducação. Permitiram-nos identificar as representações sociais que as adolescentes possuem sobre as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade. Estas representações se entrelaçam pelos ramos da árvore da disciplina, mudanças e sonhos.

As significações partilhadas pelas adolescentes sobre as medidas socioeducativas que cumprem se encontram ancoradas na disciplina, entendida por nós como regras instituídas sem questionamentos. Essas regras indicam que essa disciplina ainda é a concepção que norteia a ressocialização das adolescentes.

A medida socioeducativa para as adolescentes restringe-se em cumprir uma regra e seguir uma rotina. Estas medidas perpassam para crença dessas adolescentes, que alimentam o desejo de mudança pautado na perspectiva de

que ao vivenciarem a socioeducação repensem e se responsabilizem pelo ato infracional cometido e consigam imprimir novos rumos na condução de suas vidas.

Porém, o campo de atuação da socioeducação, ao se restringir a linha dos limites, da correção e da disciplina, coloca em dúvida para estas adolescentes as suas permanências no seio da sociedade.

Nessa conjuntura, as implicações destas medidas no projeto de vida, a partir das Representações Sociais das adolescentes sobre a socioeducação, revelam fragilidade quanto às suas realizações fora do campo das medidas socioeducativas. É importante ressaltar que as adolescentes possuem um projeto de vida. Fazem elaborações mentais sobre sua construção e estas projeções estão assentadas nas seguintes dimensões: trabalho, estudo e família.

Inferimos, com base nas informações levantadas junto as adolescentes, as seguintes dimensões que destituem a certeza de uma permanência fora do âmbito dessas medidas:

- a) A trajetória de vida após cumprimento da medida;
- b) A escolaridade das adolescentes;
- c) A ausência de programas de acompanhamento para egressas do sistema socioeducativo;
- d) A educação socioeducativa disciplinar.

A primeira dimensão, diz respeito às escolhas pessoais, posturas e atitudes que terão após o cumprimento da medida. As seis adolescentes ao relatarem que não sabem se vão conseguir ficar apartadas de seus grupos de origem, mostram indícios de que suas trajetórias de vida após o cumprimento da medida vão depender de uma série de determinantes, das escolhas conscientes que farão e do grupo de apoio que terão.

A segunda inscreve-se dentro do processo de escolarização vivido pelas as adolescentes ao longo de suas histórias de alunas, uma vez que a

escola é apontada por elas como o caminho que pode favorecer a realização dos seus projetos de vida. Nesse sentido, quando as adolescentes encontram-se muito tempo fora do processo educativo ou o valor dado ao saber seja secundário, as profissões que almejam para suas vidas ou a inserção em alguma atividade produtiva que as remunere satisfatoriamente encontram-se ameaçadas, dada a não vivência da escolaridade formal, por conseguinte, a defasagem idade-série.

A terceira dimensão que implica para a fragilidade do projeto de vida das adolescentes é a ausência de programas para egressas do sistema socioeducativo. Tendo em vista que o período em que estas ficaram privadas de liberdade trouxe importantes alterações subjetivas, merecedoras de especial cuidado ao saírem do sistema socioeducativo. Desta maneira, a disponibilidade do programa de acompanhamento para egressas mostra-se salutar, no sentido de que possa haver a atenção continuada para as ações educativas, a geração de trabalho e renda: condições possibilitadoras de inclusão social e produtiva desse grupo.

Por último, a perspectiva que se refere ao treinamento recebido dentro da Unidade, quando este é retirado a possibilidade de revigorar o comportamento vem à tona, já que não se trabalhou uma consciência, apenas um treinamento, restrito demais.

Organizamos a lógica de pensamento abaixo no sentido de traduzir a linha de argumentação que estamos usando como análise de compreensão das representações sociais das adolescentes infratoras sobre a socioeducação e as implicações nos seus projetos de vida.

Diagrama 05: Aspectos da lógica de organização das medidas socioeducativas brasileiras



A lógica seguida pelas medidas socioeducativas, expressa no diagrama, aponta que estas medidas no nosso país assentam-se numa concepção de medidas disciplinares. A concepção de socioeducação implantada no Brasil, ao longo do processo histórico, é um reflexo das políticas públicas de atendimento e legislação para a adolescência autora de ato infracional. O que se confirma nos rigores da disciplina e do treinamento destas adolescentes.

Em que pese o avanço representado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as práticas presentes no sistema socioeducativo brasileiro ainda se baseiam numa concepção de medida disciplinar, ou seja, há uma alteração consubstancial na legislação, mas existe um paradoxo entre a legislação e a aplicação dessa legislação no que tange à socioeducação.

Apontamos, assim, que temos uma história das medidas socioeducativas ancorada nos rigores da disciplina e dos percalços da história das políticas públicas de atendimento à adolescência infratora que ainda permanece. A concepção de que o sujeito, no caso a adolescente, deve ser adaptado às leis da sociedade. Adaptação essa entendida como um ato de reconhecimento e submissão da adolescente às leis da sociedade. Não estamos com isso negando as regras do convívio social, posto que as regras são inerentes à convivência em grupos, estamos problematizando a forma como aquelas vivenciam a socioeducação, feita por uma extrema disciplina e não por uma conscientização da vida da adolescente, da vida do outro, na linha da autonomia e independência.

A disciplina imposta pelas medidas não dá condições para que essas jovens ressignifiquem suas vidas; cumprem a medida socioeducativa posto que são obrigadas por Lei, contudo, ao saírem, aquelas que não contam com o apoio para dar continuidade a essa disciplina, estão condicionadas a retornar. Como ainda não se atingiu o nível da autonomia para que elas saiam e possam dirigir a suas vidas, associadas aos frágeis vínculos “com as instituições que representam a ordem por excelência, como família, escola básica, o mercado formal de trabalho” (ADORNO, 2010, p. 08), as adolescentes tendem a retornar ao sistema socioeducativo.

Por outro lado, quanto menos idade tiver essa adolescente, haja vista que se encontra em formação das estruturas de personalidade e conduta, as dificuldades de fazer elaborações acerca de sua vida mostram-se presentes. Deste modo, dependendo da idade, mais os vínculos afetivos estabelecidos no agrupamento familiar, as adolescentes necessitam de uma rede de apoio que muitas vezes não encontram no meio social.

Inferimos, ademais, que essas meninas foram protagonistas de suas histórias, mas, por outro lado, quando olhamos os fios condutores, as tramas das histórias de vida de cada uma, elas não deixaram de ser objeto dessa história. Quando deveriam ser sujeito de um protagonismo, encarar a sua realidade e planejar o seu projeto de vida em função da realidade que elas têm.

O contexto vivido por grande parte das adolescentes reflete, de modo geral, a situação da adolescência brasileira. As “filhas da contemporaneidade” encenam histórias que comprometem a sua vida social, o seu ir e vir. Isso tende a acontecer, pois a maneira pela qual as adolescentes constroem suas experiências cada vez tem sido mais fragmentada, visto que elas pertencem a uma pluralidade de redes e de grupos, associada à precocidade de alguns comportamentos se compararmos ao contexto histórico de décadas atrás.

Neste sentido, as filhas da contemporaneidade têm um ponto em comum, dosado o contexto socioeconômico e cultural em que estão, que é rapidez das mudanças, a pluralidade das participações a que estão imersas, a

influencia da mídia editando um padrão de comportamento adolescente. Tudo isso traz novas formas de interação e sociabilização. Trazem diferenças que se não forem bem administradas, dosadas, atropelam o tempo de elaboração desse momento adolescente.

Neste sentido, por mais que elas enxerguem a possibilidade de mudança, projetem o futuro, há uma grande interrogação na operacionalização dos seus projetos de vida. Pois não viveram o protagonismo juvenil “como uma participação construtiva das questões da própria adolescência” (COSTA, 2006), mas apenas a disciplina e a correção.

Percebemos, de tal modo, que o vigiar e punir do Foucault persiste nas instituições do sistema socioeducativo brasileiro através de métodos que possibilitam o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade, as chamadas “disciplinas”, no sistema conceitual desse filósofo (1987).

As instituições atuam com uma concepção de que vigiar a adolescente e punir é a maneira mais eficaz para “reinseri-la” na sociedade. Estas instituições trazem poucas possibilidades para o sujeito se ressignificar, a não ser que tenham uma retaguarda familiar e de políticas públicas dando continuidade a novas elaborações de vida.

Neste sentido, apontamos que pode existir outra lógica processual para as medidas socioeducativas brasileiras, a saber:

Diagrama 06: Outra lógica para a organização das medidas socioeducativas



A outra lógica expressa no diagrama aponta a necessidade de resignificação das medidas baseada no tripé: questionamento – problematização – resignificação. O questionamento baseia-se nas indagações sobre vida, existência, presença no mundo por parte das adolescentes, firmado em acordos, regras claras e compactuadas com e pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo socioeducativo.

Estes questionamentos visam sua resignificação enquanto pessoa, a problematização apresenta-se como mediadora, no sentido de que a adolescente problematize suas questões, sua vida, o mundo, o vivido durante o cumprimento da medida. Para que assim tome conta da sua história, realize seus desejos, mas sem ultrapassar os limites impostos por uma vida social.

Neste sentido, no fechamento do tripé apresenta-se à resignificação das medidas socioeducativas privativas de liberdade.

Vale ressaltar que a própria justiça brasileira, atualmente, tem procurado inovar e avançar na concepção, destarte, inaugurando a prática

restaurativa na execução das medidas socioeducativas. A justiça restaurativa “é um novo modelo de Justiça voltado para as relações prejudicadas por situações de violência. Valoriza a autonomia e o dialogo, criando oportunidades para que as pessoas envolvidas no conflito possam conversar”. Baseia-se na ativa participação das vítimas, agressores e comunidades, a partir do dialogo, do encontro, num esforço para identificar “a injustiça praticada, o dano resultante, os passos necessários para a sua reparação e as ações futuras que possam reduzir a possibilidade de ocorrência de delitos” (www.justica21.org.br).

Há ainda muito que percorrer em direção à mudança de concepção e à implementação de políticas públicas que garantam outra lógica para a execução das medidas socioeducativas de privação de liberdade no Brasil. Eis o desafio a que todos são convidados. De nossa parte, nos sentimos convidados e partícipes desse processo.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. [São Paulo], n.5-6, p.25-36, 1997.

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. São Paulo: Papirus, 1995.

ADORNO, Sergio. A violência na sociedade brasileira. Juventude e delinquência como problemas sociais. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, 2010.

_____. **Justiça penal é a mais severa com os criminosos negros**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br//entrevistas/negros/adorno.html>>. Acesso em: 01 outubro 2011.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeldi Araújo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

ALMEIDA, Vânia Cristina Torres Gomes de. **Adolescentes autoras de ato infracional: discurso, identidade, vivências e transgressões**. Universidade Federal do Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/html>>.

ARAÚJO, D. B. **O perfil das adolescentes que cometeram atos infracionais em Salvador no ano 2000**. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado. Bahia, 2004. Disponível em: <<http://www.ufba.br.html>>.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e teoria de gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p.127-147, novembro/2002.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia. **Filhas do Mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro**. RJ: Fiocruz, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido** – sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2004.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Editora Vozes, Petrópolis, 1985.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Decreto-Lei nº 8.609 de 13 julho de 1990. 6 ed. CONANDA, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/.../Lei/L12594.html>. Acesso em: 24/01/2012.

BRASIL. **Código Penal Brasileiro**. Decreto-Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De12848.html>. Acesso em: 24/01/2012.

BRASIL. **Lei de Entorpecentes**. Decreto-Lei nº 011.343 de 2006. Disponível em http://www.dji.com.br/leis_ordinarias/2006-011343/2006-011343-33-47.htm. Acesso em 24/01/2012.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente Autor de Ato Infracional**. 2010. Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br>. Acesso em 20/11/2011.html>.

CALADO, Vânia Aparecida. **Escolarização, gênero e conflito com a lei**: um estudo de registros de atendimentos a adolescentes em medida socioeducativa. Universidade de São Paulo. Pós-Graduação em Psicologia. Dissertação e Mestrado. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://usp.com.br.html>>.

CARDOSO, Sara Oliveira. **Jovens mulheres**: identidades, vivências e transgressões. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestrado em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2007. Disponível no <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. 4ª ed. Trad. Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CATÃO, M. F. **Projeto de vida em construção na exclusão/inserção social**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORREA, Ivone Maria; NETO, Manoel de Cristo Alves; GONÇALVES, Zuila de Andrade. **Resgate histórico dos tipos de atendimento à criança e ao**

adolescente em privação de liberdade em Belém do Pará – 1964/1990.

Belém: UNAMA/FCBIA/ASIPAG, 1995.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Parâmetros para formação do socioeducador:** uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

COSTA, Antonio Maurício. **Festa na cidade:** o circuito bregueiro de Belém do Pará. Belém: EDUEPA, 2009.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 1999.

CRUZ, Alexandre Théo de Almeida. **Agressividade e o adolescente em conflito com a lei:** um estudo psicanalítico. Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado. Belém, 2007.

DA MATTA, Roberto. **A casa e a rua.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

DE ANTONI, C. & KOLLER, S. H. **O Psicólogo ecológico no contexto institucional:** Uma experiência com meninas vítimas de violência. Psicologia: Ciência e Profissão, 2001.

DUBET, F. **A escola e a exclusão.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n.119, julho/2003, p. 29.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir:** História da Violência nas Prisões. Editora Vozes, São Paulo 2001, 262p.

_____. **Microfísica do poder**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2^a edição: Liber Livro Editora, 2005.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro e FRANÇA, Samara. Colégio Nossa Senhora do Amparo: casa de oração, educação e trabalho. **Revista HISTEDBR on-line**. [Campinas], número especial, p. 175-186, 2011.

FRASSETO, Flávio. Primeiro não fazer o mal: pauta minina para um programa de internação. HAMOY, Ana Celina (Org.). **Direitos humanos e medidas socioeducativas: uma abordagem jurídico-social**. Belém: Movimento República de Emaús; Centro de Defesa da Criança e do Adolescente, 2007.

FREIRE, Jacqueline C. S. P. **Juventude ribeirinha**. Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônico. Dissertação de Mestrado. Belém, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1987.

FREUD, S. O mal estar na civilização. **Obras psicológicas completas**. Ed. Standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1930.

FONSECA, Claudia. **Trajetórias Paralelas: uma avaliação de algumas meninas egressas da FEBEN/RS. Educação, Violência e Exclusão Social**. 2000.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **O direito de ser adolescente**: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2011.

GATTI, Bernadete. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. **Revista Psicologia da Educação**, 20, 1º sem de 2005, p.139-151.

GIDDENS, Anthony. **Consequências da modernidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo, 8ª edição: Perspectiva, 2010.

GUEDES, Ana Claudia. **Projeto Político Pedagógico Institucional de Atendimento Socioeducativo no Pará**. Belém: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2010.

HOLANDA, Chico Buarque. **O que será**. Coletânea meus caros amigos, 1976.

HULLE, Luciana de Oliveira. **Meninas em conflito com a lei e com esperança**: estrelas de guia. Universidade do Espírito Santo. Programa de Psicologia. Dissertação de Mestrado. Vitória, 2006. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

INSTITUTO UNIVERSIDADE POPULAR. **O adolescente e as medidas socioeducativas no Estado do Pará** – Relatório final da pesquisa. Belém, 2011.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Cortez, 1994.

LACLAU, Ernesto. Poder e Representação. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. Trad. Joanildo A. Burity. Fundação Joaquim Nabuco de Recife: 1996.

LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOPES, Adriana Carvalho. **Narrativas das adolescentes em conflito com a lei**. Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2003. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitários, 1987.

MACEDO, Lino de; PETY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Isadora Vier. **Adolescentes institucionalizadas**: um estudo sobre proteção integral e gênero no centro de socioeducação da região da Ponta Grossa-PR. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação

em Direito. Dissertação de Mestrado. São Carlos, 2010. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. Em M. C. Freitas (Orgs.). **História social da infância no Brasil** (p. 51-76). São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Amas-de-leite mercenárias e crianças expostas no Brasil Oitocentista. In: Rizzini, Irene (Org.). **Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: EDUSU, Amais, 2002.

MELO, Thiago de. **A vida verdadeira**. Vento geral; Ed. Civilização Brasileira, 1984.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. A experiência individual na sociedade planetária. **Revista Lua Nova**. [Rio de Janeiro], n.38, p. 199-221, 1996.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Trad. Angelina Peralva. 1996.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, R. F. **Adolescentes em conflito com a lei: memórias e trajetórias de vivências d escola**. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Pará, 2010. Disponível no <http://www.ufpa.br>.

MORAIS, Kleber Augusto Fernandes de. **Representações sociais de adolescentes grávidas sobre a escola**. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Pará, 2011. Disponível no <http://www.ufpa.br>.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social; editado em inglês por Gerard Duveen; Trad. Pedrinho A. Guareschi. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Observações preliminares. In:_____. **Representação Social da Psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Tatiana. **Rostos invisíveis da violência armada** – um estudo de caso sobre o Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes**: um estudo psicossocial. Tese de Doutorado. Programa Psicologia da educação. PUC/SP, 2002.

_____. **Projeto de vida de adolescentes do ensino médio**: um estudo psicossocial sobre suas representações. São Paulo, v. 12, n. 12. Dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.org/>.

_____. **A pós-modernidade**: uma escuta sobre a nova cultura da aprendizagem na escola. Cadernos de Educação, Pelotas, 38: 315-333, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. Cortez. São Paulo: 2002. p. 160.

OSORIO, L. C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 103 p.

RODRIGUES, Maiana Ribeiro. **O círculo de compromisso como ritual de passagem durante a execução da medida socioeducativa.** www.justica21.org.br.

ROSA, João Guimarães. **Poema Turbulência.** Obra Magma; Ed. Nova Fronteira, RJ. Escrito: 1936 e editado 1997.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTAN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: MOREIRA, A. F. B. & GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth. **O Poder do macho.** São Paulo: Atual, 1987.

SALIBA, Maurício Gonçalves. **O olho do poder: análise crítica da proposta do Estatuto da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

SARTRE, J. O ser e o Nada. **Ensaio de Ontologia Fenomenológica.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

SARAIVA, Karla; NETO, Alfredo Veiga Neto. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Revista educação e realidade.** Maio-ago/2009.

SASON, Ana Cristina Monteiro. **Influencia do fator “gênero feminino” na prática de ato infracional de homicídio.** Pontifícia Universidade Católica do

Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Direito. Dissertação de Mestrado. Pará, 2010. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

SOARES, J. J. B. S. **O Sistema Socioeducativo no âmbito do estado do Rio de Janeiro: panorama atual e perspectivas**. In: BRITO, L. M. T. (Coord.). Responsabilidades: ações socioeducativas e políticas públicas para a infância e juventude no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise. **Revista Educação e Realidade**. v. 20, nº 2, 1995.

SEVERINO. Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Silvania Dellamora. **Significado do ato infracional para adolescência feminina em cumprimento de medida socioeducativa no programa de prestação de serviço a comunidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Pará, 2005. Disponível no <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

SOUSA, Marlene Feitosa de. Adolescentes em conflito com a lei e seus projetos de vida: a construção do objeto de estudo em consonância com teoria das representações sociais. In: NASCIMENTO Ivany Pinto (Org.). **Escrituras, imagens e sentidos**: saberes sobre o objeto de pesquisa na educação. Cromos, Belém: 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Revista Tempo Social**. [São Paulo], vol. 5 números 1-2, Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, 1994.

VITALE, M. A. F. Famílias monoparentais: indagações. **Revista Serviço Social & Sociedade**. [São Paulo], ano XXIII, n. 71, p. 45-62, 2002.

VOEGELI, Carla Maria Petersen Herrlein. **Criminalidade e violência no mundo feminino**. Curitiba: Juruá, 2003.

VOLPI, Mario. **Sem liberdade, sem direitos**: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

ZALUAR, A. **Condomínio do Diabo**. Rio de Janeiro: Revan, 1994.

APÊNDICE A

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciência da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

Pesquisa: Representações Sociais de Adolescentes: Ato Infracional e Projeto de Vida

Pesquisadora: Marlene Feitosa de Sousa

Orientadora: Prof^a Dr^a Ivany Pinto Nascimento

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Itens de Observação	O que observar
Linguagem	Como se comunicam, do que mais falam, do que não falam?
Corpo	Tipo de cabelo Padrão físico Tatuagem
Roupas	Padrão Moda Estilo

Vaidade	Como ele é exercitada dentro do Cesef?
Sexualidade	- Como ela é exercitada? Há espaço na instituição para visita íntima? Elas se relacionam entre si? Há orientação da instituição acerca da sexualidade?)
Rotina Pedagógica	Como é o ir para sala de aula? Vão por livre e espontânea vontade? Há pressão das monitoras para irem? Como é a sala de aula dentro do CESEF? Que conteúdos o professor aborda?
Oficinas de produção manual	- Como se dá a enturmação? Quem faz, quais critérios são usados? - Como elas são chamadas para irem as oficinas? - Como é a atividade em si?
Atividades profissionalizantes	-Como é a rotina de estágio? Quem as leva? O que acham dessa atividade?
Olhar dos outros atores	- Como a cozinheira, técnica de enfermagem, monitores, segurança, equipe técnica percebem essas meninas?
O que elas têm em comum? O que elas não têm em comum?	

APÊNDICE B

Universidade Federal do Pará

Instituto de Ciência da Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Mestrado Acadêmico em Educação

Pesquisa: Representações Sociais de Adolescentes: Ato Infracional e Projeto de Vida

Pesquisadora: Marlene Feitosa de Sousa

Orientadora: Profª Drª Ivany Pinto Nascimento

ENTREVISTAS COM AS ADOLESCENTES – SÍNTESE DAS UNIDADES DE SENTIDO

1- INFORMAÇÕES GERAIS/ INFORMAÇÕES BIOGRÁFICAS SOBRE AS ADOLESCENTES

NOME FICTÍCIO	QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?	VOCÊ É DE BELÉM OU DO INTERIOR? POR QUE VIESTE PRA BELÉM?	VOCÊ FOI CRIADA POR QUEM?	O QUE SEUS RESPONSÁVEIS FAZEM?	QUAL A RENDA FAMILIAR DE SEUS RESPONSÁVEIS	QUAL A ESCOLARIDADE DE SEUS RESPONSÁVEIS?
Ana Paula	18	- Sou de Belém, eu nasci na Santa Casa.	-Meu pai e minha mãe	- Meu pai é aposentado, minha trabalha só em casa mesmo.	- Não sei não	- Não sei, sei que os dois sabem ler e escrever.

Fanizinha	13	- Belém	-Minha mãe e meu pai, até os dois anos foi minha mãe e meu pai, depois que meu papai morreu, só minha mamãe.	- Meu pai quando era vivo (Risos) ele vendia droga, mas ele também trabalhava vendendo açaí, vendendo fruta. A mamãe também a mesma coisa, sempre gostou de apanhar açaí.	- Minha mãe está trabalhando, eu nem me lembro; - Quem tá trabalhando é o marido dela	- 4ª série
Kassi	16	- Em Belém	Pela minha avó	- Minha avó é aposentada	- Não sei	- Também não sei
Letícia	14	-Bragança.	Pela minha família, meu pai e minha mãe.	- Minha mãe faz farinha.	- Não sei	- Não sei
Agatha	15	- No Maranhão, na cidade de Balsas	- Até os dez minha avó. Depois minha mãe, meu padrasto, meu irmão.	- Não sei	- Não sei	- Minha vó sabe ler

Loirinha	14.	– Belém	- Pelo pai de criação e pela minha avó.	- Ela não trabalha tia, ela vive do aluguel, vende negócio da natura, isso que é o trabalho dela.	O aluguel da casa é R\$ 100,00, mas não sei quanto é a renda dela.	- Minha avó sabe ler e escrever e minha mãe estudou até a 5ª série
-----------------	-----	---------	---	---	--	--

1- SÍNTESE BIOGRAFICA: ATIVIDADES ANTERIORES A APREENSÃO

ADOLESCENTE	ME FALE UM POUCO SOBRE TUA VIDA. COMO FOI SUA INFÂNCIA? COMO TEM SIDO A SUA ADOLESCÊNCIA?
Ana Paula	<ul style="list-style-type: none"> - Não tenho muitas lembranças, sei que brincava de boneca, de futebol (risos), sempre fui danada (risos). - Eu brigava, era muito brigona, não era na escola, era em casa com minha irmã Fátima - Na adolescência eu mudei um pouco só, eu parei de brigar com as minhas irmãs, eu tô aqui. Eu me meti na vida do tráfico.
Fanizinha	<ul style="list-style-type: none"> - A gente morava aqui na águas lindas, meu pai vendia drogas lá na frente de casa, aqui Ananindeua. - A gente via ele vendendo, mas ele sempre falava pra gente que não era pra gente fazer.
Kassi	<ul style="list-style-type: none"> - Não tenho nenhuma lembrança, eu brincava de Barbie, com minha colega Sofia, não falo mais com ela. - Eu não brincava com meus irmãos, só brincava de barbie com minha amiga. - Minha adolescência foi bacana, teve diferença de quando eu era criança, pois eu não fazia as coisas que

	faço hoje, passei a fumar, fumava maconha com 14 anos, por que eu queria e fumava toda hora.
Letícia	<ul style="list-style-type: none"> - Ah, o que eu lembro, que eu chorava muito. - Minha mãe não podia sair que eu ficava chorando, ah, eu ia pra igreja, brincava de boneca - Eu era uma criança quieta, brincava com minha sobrinha, minha prima; - Parei de brincar, queria ser já como adolescente né, fazer outras coisas, saí com os amigos, mas minha mãe não deixava, ela nunca deixou, eu só saía com ela.
Agatha	<ul style="list-style-type: none"> - Quando eu fui morar com minha mãe foi bom; - Só não gostava mais porque ela dava mais carinho para o meu irmão. - Ela deixava, todo final de semana eu saía para festa, eu tinha doze anos, fiquei quatro anos morando com ela, dos onze aos quatorze, aí eu saí de casa, fui para casa de uma amiga minha no Novo Brasil. - Eu saí de casa por causa do meu padrasto, ele me batia muito, fiquei uns 06 meses com ela - Depois eu fui trabalhar no circo. O circo foi lá no Novo Brasil e um menino me convidou para trabalhar, aí eu fui trabalhar. Eu era mulher chicote de fogo, mulher cão, mulher dos sete maridos. - O aplauso das pessoas.
Loirinha	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não brincava, eu perdi toda a minha infância tia, meu padrasto me abusou tia. Eu perdi a vontade de brincar, eu tinha sete, ele era marido da minha mãe, não esqueço não tia. - Na adolescência eu comecei a namorar com um menino que era envolvido com roubo, que era desguiado, ex-presidiário, ele já era de maior, namoramos dois anos e meio, ele morava na minha casa, juntamente com minha mãe e minha avó, nossa relação era boa, eu gosto dele tia, mas não vale a pena, o nome dele é Armandinho, hoje ele tá preso, ele era carinhoso, mas ele tinha muito ciúme tia, queria me bater, pensava que eu ficava com todo mundo, que eu era safada.

	<ul style="list-style-type: none"> - Fiquei com raiva dela tia, que ela era minha melhor amiga, ele não porque é homem né tia, não se segura. - Eu gosto dele, mas não vale a pena, não é o homem certo pra mim, quero um homem que trabalhe, seja honesto, sincero, que já tem tia eu que não sabia dar valor nele.
ADOLESCENTE	O QUE VOCÊ FAZIA ANTES DE SER APREENDIDA?
Ana Paula	- Com 17 anos fui traficar, eu pedi pro meu namorado, eu quis ir, eu pedi pra ele, falei que queria ir, ele falou tá tu quer. Com o dinheiro comprava coisa pra mim, roupa.
Fanizinha	- Eu ficava lá na casa da minha cunhada, acordava cedo, ficava lá, arrumava as coisas, de vez em quando eu ia lá pra casa, eu parei de ir lá em casa porque disseram que os policiais da Rotam estavam atrás de mim por causa de tráfico, aí os policiais foram atrás de mim na casa do meu padrasto, eu nem sabia o porquê, depois que eles foram falar que acharam que eu tava vendendo droga.
Kassi	- Fazia nada. Às vezes eu acordava 2 horas tarde, tomava banho, escovava os dentes, tomava café e saia, ia pra rua, ficava lá na visconde, eu ficava lá! Não fazia nada, eu ficava lá conversando com minhas amigas.
Letícia	<ul style="list-style-type: none"> - Acordava umas oito horas, ajudava minha mãe, na casa, arrumava, depois eu ia assistir TV - A gente almoçava, aí depois a gente ia assistir novela. - Morei quatro meses com meu namorado, morava na casa do pai dele, a mãe dele e mais dois irmãos, ele trabalhava vendendo farinha. Eu ficava na casa dele.
Agatha	- Depois do circo eu vim pra cá, não, depois do circo eu me ajuntei com uma menina, eu passei dois anos com a menina, alugamos um quarto para nós duas, a gente era namoradas, eu larguei o menino do circo, porque eu gostei dela, ficamos juntas 02 anos, ela trabalhava num bar, eu trabalhava de garçonete
Loirinha	- Era normal tia, eu acordava 10 horas, eu ia tomar café, tomava banho, ficava lá por casa, dava de noite eu saía e ia embora pra rua, umas nove horas, ficava fumando maconha, lá na praça princesa Izabel, todos os dias, ficava uma patota de meninos e meninas tia, da minha idade, maior que eu. A gente ficava lá ate umas 11 horas, meia noite, depois eu ia pra casa.

2- ESCOLARIDADE

ADOLESCENTE	VOCÊ ESTUDOU ATÉ QUE SÉRIE ANTES DE SER APREENDIDA
Ana Paula	- 3ª
Fanizinha	- Eu parei de estudar no tempo que minha mãe foi presa, ano retrasado, em 2010, estudei até novembro, em novembro eu parei, eu estudava no Ana Barreau, lá em mosqueiro, parei de estudar porque quem me incentivava a estudar era a mamãe, ai depois que ela foi presa eu não quis mais.
Kassi	- Não estava estudando e nem lembro o último ano que fui a escola, estudava na Josino Viana, gostava de lá.
Letícia	- Eu tinha parado, parei na 6ª série. Parei porque era muito longe a minha casa de lá, eram 04 quilômetros, eu parei em setembro de 2010.
Agatha	- Vixi faz tempo.
Loirinha	- Não, parei acho que foi ...ano passado tia, em 2011, não em 2011 eu parei. - Estudava no Sílvio Nascimento e antes eu estudava no Miguel Pernambuco, saí de lá porque eu brigava muito no Miguel Pernambuco tia, eu era muito agressiva

3- APREENSÃO**3.1 TEMPO**

ADOLESCENTE	QUANTO TEMPO ESTÁS AQUI NO CESEF
Ana Paula	- 06 meses
Fanizinha	- Seis mês
Kassi	- 05 meses
Letícia	- 07 meses, vou fazer 08.
Agatha	– Já tô há 06 meses, (Bocejando) ainda tem pouco tempo. Vou ficar o Máximo que Deus der pra mim né, eu pretento ficar aqui uns 02 anos, vai ser melhor pra mim, pra ver se as pessoas lá fora esquecem um pouquinho de mim.
Loirinha	- 04 mês, já vou fazer 05.

3.2 Envolvimento no Ato Infracional

ADOLESCENTE	COMO FOI O TEU ENVOLVIMENTO COM ESSE ATO INFRACIONAL QUE TE TROUXE PARA CÁ?
Ana Paula	- Eu tava traficando.
Fanizinha	<p>- Roubo, mas infelizmente eu não tava.</p> <p>- Os policiais entraram lá em casa, no caso eles deram muita porrada nos meus irmãos, no meu ex-namorado, me deram um tapa na cara, dois pescoção. Aí os meninos apanharam, a gente foram apreendido 5 da madrugada, fomos lá na seccional, os meninos apanharam muito, até nove horas da noite, aí nove horas da noite que levaram a gente pro Data, foi que meu irmão desceu lá pra trás, o maior, ele ainda tá lá, lá em mosqueiro, na seccional. Aí eu voltei pra mosqueiro que foi a audiência que teve, aí eles perguntaram se eu queria ficar com minha avó, ai eu falei que não porque ela ia me deixar sozinha, eu ia voltar pra mesma vida e falei que não queria, eu preferia que eles me mandassem pra cá, foi quando me mandaram, aí mandaram os meninos pra, um foi pra, ah esqueci o nome. Eu falei que preferia ir pra um lugar pior do que ficar com a vovó, pois eu sei que a vovó ia me abandonar igual que ela fez da outra vez, igual da primeira vez que ela tinha me tirado.</p>
Kassi	<p>- Eu não gosto de falar disso, é muita tristeza, não é nada bom eu sinto muita falta dele.</p> <p>- (Pensativa), eu estou falando mas a senhora deve saber.</p> <p>- Acho que foi uma oito horas da noite, estava em casa, estava meus casa meus irmãos, só um que não estava, o mais velho que chegou, ainda puxou meu cabelo, ele disse que podia me pegar, me bater, pra eu morrer igual ele.</p> <p>- Minha mãe ela não falou nada, ela só gritou: olha a Letícia furou teu pai, aí meus irmãos foram lá e pegaram ele, aí dessa hora eu não vi mais, eu não lembro, eles pensavam que eu estava até drogada porque eu não consigo me lembrar assim, parece assim que eu morri sabe, aí quando eu me acordei eu já estava na cama, isso que eu achei estranho, depois a polícia foi lá e me trouxe pra delegacia.</p>

Letícia	<ul style="list-style-type: none"> - Eu matei uma mulher por causa dela. - Eu falei para minha namorada o dia que essa mulher aparecer eu vou prestar contas.
Loirinha	<ul style="list-style-type: none"> - Ah eu tava vendendo droga - Tava magra, foi 157 lá na Bom Jardim, aí me trouxeram pra cá de novo, não fizeram acerto, nem nada.

3.3 Medida Socioeducativa

3.3.1 O que é a medida

ADOLESCENTE	O QUE É UMA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA?
Ana Paula	- (Pensativa) ixi tem que estudar, acordar cedo, tomar banho, fazer atividade da tia Débora, é isso.
Fanizinha	- É eu não sei explicar, acho que desde quando eu vim pra cá o que eles fazem aqui dentro pra gente, eles só querem ver a nossa melhora, porque a gente quer ir lá pra fora e não fazer mais o que a gente fazia, a gente ter uma vida melhor.
Kassi	- Não sei.
Letícia	- Passar 06 mês, estudando, fazendo artesanato, não se metendo em confusão aqui, essas coisas.
Agatha	- De 06 mês a 03 anos.
Loirinha	- É uma socioeducação, pra se educar tia, pra sair uma nova pessoa daqui.

3.3.2. Como elas se sentem sendo internas

ADOLESCENTE	DESCREVA SOBRE O QUE PENSA SOBRE O CESEF E COMO SE SENTE SENDO INTERNA DAQUI?
Ana Paula	- Interna? Ah eu acho ruim, tu tá doido, tem que vir de casa nos tem que aproveitar, eu não soube aproveitar.
Fanizinha	- Agora eu não me sinto tão ruim, eu só espero uma resposta boa da juíza, espero que ela me der minha liberdade pra eu poder ver meus irmãos e minha sobrinha que desde que ela nasceu eu não consegui vê-la.
Kassi	- Me sinto mal tia
Letícia	- Foi bom, eu pensei mais na minha vida, só que, por uma parte foi boa que eu continuei meus estudo, aprendi as coisas, mas longe da minha família não foi legal, tenho muita saudades deles.
Agatha	- Não é nada não, (pensativa). Minha vida mudou bastante. Mudou o carinho da minha mãe por mim. Ela veio me visitar uma vez, foi bom, ela nem passou muito tempo comigo, ela passou mais tempo resolvendo negócios ai, mas mesmo assim foi bom. Ah as pessoas sentem falta de mim ne, lá em Parauebas. Todas as meninas que minha mãe arrumava a unha me conheciam, elas ficam perguntando cadê a Agatha?.
Loirinha	- Nada é fácil tia desde quando cheguei aqui. O que tem sido bom pra mim é as visitas. - Tem as roupas, só roupa daqui da pitiú, que não é pitbul é pitiú é da Funcap. As minhas roupas só posso usar só na saída, pro médico, consulta, CCDQ, não é legal tia, porque eu queria calçar a minha kenner, aqui pode calçar só havaianas, aí fico com raiva, eu conto de um até dez tia, para não me acalmar.

3.3.3. Atividades que fazem na Instituição

ADOLESCENTE	ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA AQUI NO CESEF O QUE ELAS REPRESENTAM PRA TI?
Ana Paula	<ul style="list-style-type: none"> - Me acordo seis horas, depois eu durmo de novo (riso), ai depois eu me acordo, tomo meu banho, fico esperando abrir, tomo meu café, vou fazer as atividades lá na Débora, quase todo dia, tem dia que não estou muito bem aí não quero ir, lá eu faço porta retrato, faço colcha, um monte de coisa. - Eu gosto de fazer, eu gosto de aprender mais, eu também estudo, hoje eu fui, só que demorou o professor descer, aí eu fui pra lá com a Débora que no caso é outra professora agora. - A tarde dia de terça, faço meu tratamento no CCDQ.
Fanizinha	<ul style="list-style-type: none"> - Às vezes quando tem, quando tem coisa pra gente fazer a gente faz, aula como e, aula da Débora, faço fuxico, biscuit, quadro, eu gosto de aprender a fazer as coisas, de costurar.
Kassi	<ul style="list-style-type: none"> - É bom, eu pensei mais na minha vida, só que, por uma parte foi boa que eu continuei meus estudo, aprendi as coisas, mas longe da minha família não foi legal, tenho muita saudades deles. - Ah aprendi aqui artesanato. Ah fazer crochê, porta retrato, eh fuxico, essas coisas. Escrever, desenhar, essas coisas, além de ter que respeitar os educadores, muita coisa, difícil é ficar longe da minha família.
Letícia	<ul style="list-style-type: none"> - Eu acordo oito e pouco, tomo banho, passo creme, escovo os dentes para mim poder sai pra cá para fora, depois disso eu merendo e vou brincar de dominó. A tarde e do mesmo jeito.
Agatha	<ul style="list-style-type: none"> - Acordo seis horas, tem que limpar o quarto, tem que tomar banho e esperar abrir o portão pra nós sair e tomar café, depois a gente fica andando por aí, nessa parte daí.
Loirinha	<ul style="list-style-type: none"> - Não tem escola, já faz tempo, os professores não tão vindo, a última vez que tive aula foi antes do natal tia. Quando tinha aula, as atividades eram as mesmas lá de fora, dava pra passar o tempo, mas aqui dentro não tia, não é legal, tou presa, não é legal estudar.

3.3.4. Como avaliam a Medida

ADOLESCENTE	COMO VOCÊ AVALIA A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA QUE VEM CUMPRINDO?
Ana Paula	- Tô, aqui tem mais saídas. Na internação só ia pro CCDQ, os viciados (risos, muitos risos), na semi nos sai. Eu acho importante né o para tratamento, é melhor pra gente ficar boa.
Fanizinha	– No início foi eu tava muito magoada, sentia muita falta dos meus irmãos, aí né foi meio a meio, eu passei três meses era horrível aqui dentro, eu não queria conversar com ninguém, eu não queria falar com monitor, eu não queria nada, se eu chamasse o monitor e ele não fosse, eu me estressava. Aprendi, aqui eu não tinha controle antes, logo que seu cheguei aqui eu não tinha controle, eu não conseguia me controlar a minha raiva, eu não queria fazer nada aqui dentro, ai que fui começando a fazer as coisas, eu já não queria mais estudar, passei a estudar aqui dentro, acho que foi uma coisa boa que aconteceu na minha vida de lá pra cá.
Kassi	- Nada, ruim né tia, ninguém quer ficar preso.
Letícia	– Foi bom, eu pensei mais na minha vida, só que, por uma parte foi boa que eu continuei meus estudo, aprendi as coisas, mas longe da minha família não foi legal, tenho muita saudades deles, ah, aprendi artesanato. Ah fazer crochê, porta retrato, eh fuxico, essas coisas. Escrever, desenhar, essas coisas.
Agatha	- É diferente da penitenciária, porque aqui vocês tem um maior cuidado com a gente lá não, lá deixam a gente jogado, lá a gente fica o tempo todo trancado, fiquei dois dias lá. Ficam 15 garotas numa cela, aqui é diferente, a gente tem atendimento toda hora, tem médicos para tá atendendo a gente, tem médico para dar remédio.
Loirinha	- Minha mudança , né tia, tô mudando pouco a pouco, eu não sou mais aquele menina arrogante que eu era, mal educada, tem limite agora pra tudo né tia, hora pra tudo, lá fora eu não tinha. Eu era arrogante, mal educada, as pessoas falavam comigo eu respondia vai se fuder. O mais difícil é seguir a norma, seguir a norma, também a hora tia, hora de entrar, hora de sair, é difícil. Eu só tinha isso quando eu era mais nova, quando eu tinha um negócio de 11 anos, depois disso não.

4- SONHOS E PROJETO DE VIDA

4.1 Quais são os sonhos das adolescentes?

ADOLESCENTE	VOCÊ TEM SONHOS? QUAIS SÃO?
Ana Paula	- Tenho, ser médica, tirar lá o bebê de dentro da mulher.
Fanizinha	– Sempre estar com a minha família e se formar.
Kassi	- Não, nenhum
Letícia	- Se eu tenho algum sonho? (pensativa), ah, comprar um carro pra mim.
Agatha	- Tenho, quero ser advogada, para defender os outros, todas as crianças, porque tem juiz que quando manda a menino sem saber a família dessa menina, manda direto pra ca.
Loirinha	– Sair dessa vida tia e minha liberdade.

4.2 O que almejam para suas vidas

ADOLESCENTE	O QUE ALMEJAS PARA TUA VIDA? O QUE TENS FEITO PARA CONSEGUIR?
Ana Paula	- Eu já tou mudando um pouco, não tô bem, mas. Mudei que eu era ignorante com qualquer uma pessoa, quero mudar minha palavra, eu falo muito na malandragem (risos), na gíria, tipo assim “bora dá na larica”.
Fanizinha	- Tô tentando melhorar meu comportamento, aqui dentro já melhorei muito, porque eu era quando cheguei.
Kassi	– Ah eu vou mudar minha vida, vou ter um filho. Parar de ir pra rua, pois lá tem muitas coisas que não prestam.
Letícia	- Olha primeiramente vou ter que estudar.
Loirinha	- Ficar limpa. Vou morar em Benevides, com minha avó por parte de pai, porque é melhor pra mim, vou ficar longe das mal camaradagem, lá eu não conheço ninguém, só a minha avó, ela não vai deixar nem eu saí de casa. Eu já tenho confiança em mim, antes eu não tinha: ah eu não vou conseguir, ah eu sou fraca, não consigo sim., basta ter determinado alguma coisa né tia.

4.3 O que pensam em fazer quando saírem da Instituição

ADOLESCENTE	O QUE PENSAS EM FAZER QUANDO SAIR DO CESEF?
Ana Paula	- Eu voltar a estudar e dar orgulho pro meu pai e minha mãe, com meu estudo, ficando mais no lado deles, não deixar minha mãe trabalhar dentro de casa porque eu vou fazer as coisas pra ela.
Fanizinha	- Não sei, ter uma vida nova, tá indo pra igreja, estudando, se eles me derem outro curso lá fora, a

	assistente social, vou fazer outro curso. Não mais fazer aquilo que eu fazia antes, ficar bebendo, fumando droga, vendendo droga, roubando, essas coisas, pra mim a vida nova agora e tá do lado do meus irmãos, é o que eu mais quero e da minha mãe. Eu quero trabalhar, não sei se eles vão me dar trabalho (risos).
Kassi	- Mudar minha vida, me aquietar, não aprontar mais
Letícia	- Ah, primeiro eu quero retomar meus estudos, quando tiver mais, eu quero me formar, trabalhar, ajudar minha família, ter minhas coisas.
Agatha	- Eu penso de estudar, voltar a morar com minha avó, no Maranhão, tenho mais segurança, tenho medo da família da mulher querer fazer alguma coisa comigo, não posso mais voltar para Parauebas.
Loirinha	- Voltar a estudar e continuar meu tratamento, voltar porque aqui não é um estudo aqui né tia. Quero estudar, quero ser alguém na vida, sem estudo não se é nada, só analfabeto, ates eu só queria saber de curtir.

4.4 Como se imaginam daqui a 05 anos

ADOLESCENTE	O QUE VOCÊ IMAGINA QUE VAIS ESTAR FAZENDO DAQUI A 05 ANOS?
Ana Paula	- Eu queria tá mudada, mudada de tudo, não ser essa pessoa como sou agora.
Fanizinha	- Não sei, se Deus quiser eu vou estar me formando, mais evoluída, não sei, os pensamentos também muito. Não sei, ser advogada, qualquer coisa, eu não quero me casar ainda, não sei deixa passar mais um tempo pra poder casar.
Kassi	- Não sei, não sei se nem se vou estar viva ate lá, nunca se sabe da hora.
Letícia	- Ah, eu vou tá madura já né, não bem, mas terei saído da adolescência. Deixa eu ver, eu queria tá formada, trabalhando, formada em médica por exemplo, trabalhando, tendo minha casa, ajudando minha mãe que vai estar com 54 anos, vai fazer 55. Vou tá morando em Caratateua.

Agatha	- Estarei morando em minha própria casa no Maranhão, estarão meu irmão, minha Irmã.
Loirinha	- Não sei ainda, eu penso tia em ter um filho, mas dar muito trabalho. Não sei, só o tempo vai me dizer né tia, com emprego, meu filho e uma casa, o pai dele vais estar comigo, imagino que possa ser o Gustavo.