

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves

“MINAS NA SEMI”:

(re)significações de narrativas das adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa
Semiliberdade

Belo Horizonte
2019

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves

“MINAS NA SEMI”:

(re)significações de narrativas das adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa
Semiliberdade

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lycinia Maria Correa.

Belo Horizonte

2019

G635m
T

Gonçalves, Rebeca Cristina Nunes Lloyd, 1975-
Minas na semi [manuscrito] : (re)significações de narrativas das
adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa semiliberdade / Rebeca
Cristina Nunes Lloyd Gonçalves. - Belo Horizonte, 2019.
183 f., enc., il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Lycinia Maria Correa.

Bibliografia: f. 146-158.

Anexos: f. 159-183.

1. Brasil -- [Estatuto da criança e do adolescente (1990)] -- Teses.
2. Educação -- Teses. 3. Educação -- Relações de gênero -- Teses. 4. Educação
do adolescente -- Relações de gênero -- Teses. 5. Adolescentes -- Assistência em
instituições -- Relações de gênero -- Teses. 6. Medida socioeducativa -- Relações
de gênero -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Correa, Lycinia Maria, 1969-. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 365.66

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação de mestrado intitulada “*MINAS NA SEMI*”: *(re)significações de narrativas das adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa Semiliberdade*, de autoria de Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Licínia Maria Correa– FaE/ UFMG/Orientadora

Prof. Dr. Pedro Teixeira Castilho- FaE/ UFMG

Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques- FaE/ UFMG

Prof.^a Dr.^a Eunice Maria Nazareth Nonato- Universidade Vale do Rio Doce

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Nada de quem sou ou onde consegui chegar o seria sem a existência e experiência dos outros em mim. Assim, agradeço...

A Deus, pela sustentação em todos os momentos.

Aos meus pais, Antônio Roberto Lloyd e Helena Nunes Lloyd, pela oportunidade de vida e torcida pelo sucesso da pesquisa, pois, mesmo não entendendo os processos pelos quais eu passava na academia, souberam me apoiar com seus conselhos sábios, observações simples e demonstrações de amor. Sou quem sou, porque sempre acreditaram e apostaram em mim. Vocês são meus exemplos.

Ao Max, meu companheiro, pelo amor que nos une. Obrigada pela dedicação, capacidade de compreensão e por me emprestar as lentes pelas quais você vê o mundo com tanta força e criticidade. Sem você, eu não conseguiria.

À Maria Alice, minha querida menina que, com seus quatro anos cheios de vida e curiosidade, ensina-me o meu melhor. Perdão pelos momentos de ausência exigidos pelo processo de formação neste tempo do mestrado. Prometo ser mais sua!

À minha família, em especial, aos meus irmãos, Mateus e Felícia, pelos ombros e disponibilidade em me compreender e auxiliar. Orgulho de vocês!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Licínia Maria Correa, pelo exemplo de competência teórica, ensinamentos, generosidade e incentivo, ao me orientar nesta pesquisa, me indicando referenciais e modos de trabalhar. Admiro você, pela força, coragem e história de vida. Se pudesse lhe traduzir, resiliência e doçura seriam os primeiros adjetivos. Você é exemplo de ética e integridade.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por partilharem conhecimentos, tornando possível a produção deste trabalho. A todos(as) que fizeram parte da banca, em especial, ao querido Prof. Dr. Walter Ude que atendeu prontamente ao convite.

Ao Prof. Dr. Pedro Teixeira Castilho e à Prof.^a Dr.^a Eunice Maria Nazareth Nonato, os quais também compuseram a banca examinadora e que, na Qualificação, indicaram alinhamentos pertinentes aos meus estudos. Obrigada pela atenção e preciosas contribuições. Nunca me esquecerei do poema “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, pela convivência, aprendizados e emoções, em especial: Girlaine, Islaine, Gilson (Velha Máquina), Rafael e Queila.

À querida amiga Flavia Renata, por ter me sinalizado o caminho da pesquisa acadêmica, percebendo o meu fazer docente. Obrigada pelas leituras, correções e sugestões que apontaram o preciosismo com que trabalha com a língua materna. Não tenho palavras para agradecer.

Aos amigos, Carolina Pianetti, Claudinha, Maria da Consolação, Eliana Crepaldi, Gladston e Rodrigo Gurgel, pela identidade, sentimentos empáticos, escuta, ricas sugestões e demonstração de carinho inigualável. Este texto é para vocês.

Aos/Às colegas/companheiros de trabalho diário na Gerência do Clima Escolar (GCLIM), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), Cláudio Alexander, Eliane Vilassanti, João Rocha, Marília de Dirceu, Letícia Honório e Rosane Corgorsinho, pelo carinho e compreensão dedicados neste tempo de mestrado.

À Sônia Romani que com carinho prontamente participou da confecção dos porta-travesseiros. Pela capacidade de se colocar no lugar de quem nem conhece, vontade de fazer e crer num mundo melhor para as nossas meninas.

Ao companheiro Edilton Araújo, militante em prol dos direitos dos(as) adolescentes, trabalhador da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais, meus agradecimentos pelo engajamento para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Aos funcionários da Unidade de Semiliberdade que me acolheram possibilitando a execução de campo da pesquisa.

Às preciosas adolescentes da Unidade de Semiliberdade, sujeitos desta pesquisa. Suas falas foram primordiais para a lapidação deste trabalho. Sem vocês, nada disto seria possível!

“Sororidade” - união e aliança entre mulheres, baseadas na empatia e na busca de alcançar objetivos comuns.

Manhã de primavera de 2014...

Consolação e eu em reunião de trabalho numa Unidade de Acolhimento Institucional de Belo Horizonte... Nunca nos esqueceremos do olhar assustado e dolorido daquela menina/adolescente chegando...

Diante da menina, a única manifestação que nos era possível naquele momento, um olhar acolhedor.

Após o portão: lágrimas e lamento silencioso!

Consola me abraça e diz: “vá lá, Rebeca, escreva sobre elas, escreva sobre nós!”.

Para ver as meninas

Paulinho da Viola (1968)

Silêncio, por favor,
Enquanto esqueço um pouco a dor no peito
Não diga nada sobre meus defeitos
Eu não me lembro mais quem me deixou assim
Hoje eu quero apenas
Uma pausa de mil compassos
Para ver as meninas
E nada mais nos braços
Só este amor assim descontraído
Quem sabe de tudo não fale
Quem não sabe nada se cale
Se for preciso eu repito
Porque hoje eu vou fazer
Ao meu jeito eu vou fazer
Um samba sobre o infinito

RESUMO

No Brasil, adolescentes acautelados(as) institucionalmente estão entre os segmentos mais vulneráveis. Esta pesquisa foi realizada numa Casa de Semiliberdade da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, tomando como objeto de estudo as narrativas das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em meio fechado. Visto que o masculino e o feminino constituem-se campos estruturados nas relações de poder, as relações de gênero configuram-se numa das assimetrias mais importantes e permanentes da sociedade moderna, sendo um dos elementos estruturantes das instituições sociais (SCOTT, 1994). A pesquisa buscou detectar as peculiaridades da medida de semiliberdade nos processos vivenciados pelas adolescentes em situação de vulnerabilidades e conflito com a lei, analisando, por meio de suas narrativas, suas percepções e buscando compreender como elas constroem significações/ressignificações a respeito de si, dos processos educativos e do mundo. Caracterizou-se por uma abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), utilizando a observação direta (LAKATOS, 2003), a pesquisa documental (GIL, 1999), as entrevistas narrativas (MINAYO, 2012), a pesquisa-intervenção (AGUIAR, 2007) e os processos circulares (PRANIS, 2010). Os relatos apontaram pistas sobre a maneira como as adolescentes instituíam/instituem suas vivências na Casa, a partir de sínteses de questões sociais vividas na singularidade das vivências juvenis. Percebemos que as narrativas direcionaram nosso olhar para alguns aspectos que marcam e incidem sobre a vida das “Minas na Semi”. Cumprir a medida socioeducativa é uma situação e não uma condição na qual estão imersas. Nesse sentido, a Casa de Semiliberdade aparece como um território no qual constroem formas de pertencimento. Estratégias de re(significação) e de resiliência eram/são cotidianamente experimentadas e generificadas, porque eram/são jovens adolescentes, meninas e pobres em cumprimento de medida socioeducativa. O processo de intervenção possibilitou a construção de dois produtos que são o registro da metodologia desenvolvida nas intervenções da pesquisa participativa, com a finalidade de divulgação nas Casas de Semiliberdade, e os portatrasseiros, os quais foram construídos pelas adolescentes nos processos circulares, por meio das vivências artísticas e rodas de conversa.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente. Adolescentes. Processos Circulares. Medida Socioeducativa. Casa de Semiliberdade. Gênero.

ABSTRACT

In Brazil, cautious adolescents are institutionally among the most vulnerable segments. This research was carried out in a House of Semiliberdade of the city of Belo Horizonte - Minas Gerais, taking as object of study the narratives of the adolescents in fulfillment of socioeducative measure, in closed environment. Since the masculine and the feminine constitute fields structured in the relations of power, gender relations are one of the most important and permanent asymmetries of modern society, being one of the structuring elements of social institutions (SCOTT, 1994). The research sought to detect the peculiarities of the measure of semi - freedom in the processes experienced by adolescents in situations of vulnerability and conflict with the law, analyzing, through their narratives, their perceptions and trying to understand how they construct (re) significations about themselves, educational processes and the world. It was characterized by a qualitative approach (MINAYO, 1994), using direct observation (LAKATOS, 2003), documentary research (GIL, 1999), narrative interviews (MINAYO, 2012), intervention research (AGUIAR, 2007) and the circular processes (PRANIS, 2010). The reports pointed out clues about the way in which adolescents institute their experiences in the house, from syntheses of social issues lived in the singularity of the youthful experiences. We noticed that the narratives directed our look at some aspects that mark and influence the life of the "Minas na Semi". Fulfilling the socio-educational measure is a situation and not a condition in which they are immersed. In this sense, the semi-liberty house appears as a territory in which they construct forms of belonging. Strategies of re (meaning) and resilience are daily experienced and generalized, because they are young adolescents, girls and poor in compliance with socio-educational measure. The intervention process allowed the construction of two products, which are the record of the methodology developed in the interventions of the participatory research, with the purpose of divulging in the semiliberty houses and door pillows constructed by the adolescents in the circular processes through the artistic experiences and wheels of conversation.

Keywords: Statute of the Child and Adolescent. Adolescents. Circular Processes. Socio-educational Measure. House of Semiliberdade. Genre.

LISTA DE SIGLAS

AIDS - Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIA-BH- Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte
COEP / UFMG - Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DIRE- Diretoria Regional de Educação
DPIN - Diretoria de Políticas Intersetoriais
DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA- Educação de Jovens e Adultos
FaE- Faculdade de Educação
GCLIM - Gerência do Clima Escolar
HPS - Hospital Pronto-Socorro
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IVJ- Índice de Vulnerabilidade Juvenil
LA - Liberdade Assistida
MG- Minas Gerais
MPC- Malucos pichadores do Concórdia
MSE - Medidas Socioeducativas
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG- Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde
PAIR - Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro
PBH- Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PIA – Plano Individual de Atendimento
PNJ – Política Nacional da Juventude

PROMESTRE- Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência
PSC - Prestação de Serviços à Comunidade
PSE - Programa Saúde na Escola
RME-BH- Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SEDS - Secretaria de Estado de Defesa Social
SEDESE - Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo
SMED- BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SESP - Secretária de Estado de Segurança Pública
SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUASE - Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas
TPM – Tensão Pré-Menstrual
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVALE- Universidade do Vale do Rio Doce
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

INTRODUÇÃO: CHEGANDO AO OBJETO DA PESQUISA.....	18
1 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA SOCIAL – REFLEXÕES SOBRE CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS.....	24
1.1 A educação social e a pedagogia social: um processo histórico através de nuances conceituais	26
1.2 A infância e adolescência no Brasil: antecedentes históricos e políticos	29
1.3 O Estatuto da Criança e do Adolescente: um marco que consolida as cláusulas pétreas constitucionais.....	33
1.4 O Estatuto da Criança e do Adolescente, a medida de semiliberdade e os(as) adolescentes	39
1.5 A medida de semiliberdade e os(as) adolescentes no cumprimento desta medida	42
1.6 As adolescentes em cumprimento de medida: um olhar sobre a discussão de gênero na socioeducação	48
2 ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES: ALGUMAS CONCEPÇÕES E MÚLTIPLOS OLHARES	57
2.1 Algumas concepções teóricas a respeito da adolescência e da juventude.....	59
2.2 Ser adolescente em contextos de institucionalização: práticas e discursos.....	65
2.3 Pobres por natureza: processos de estigmatização e invisibilização das adolescentes.....	69
2.4 A vida em cena: fragmentos das vivências cotidianas na Casa Belô	73
.....	82
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	83
3.1 Instrumentos de coleta de dados.....	85
3.2 Descrevendo o processo da pesquisa	88
3.2.1 Lócus da pesquisa.....	88
3.2.2 As “minas” e o processo de adesão à pesquisa!	91
3.3 As potencialidades da pesquisa: ações educativas e sistematização de uma proposta metodológica	93
3.4 Natureza da pesquisa.....	95
3.4.1 Os processos circulares enquanto possibilidade de práticas de liberdade	96
3.4.2 Descrevendo os processos circulares com as “Minas” da Casa de Semiliberdade Belô	99
3.5 Rotas de fuga, o caderno como possibilidade de expressão.....	104
4 ELAS POR ELAS: “AO MEU JEITO EU VOU FAZER UM SAMBA SOBRE O INFINITO” ...	108
4.1 Narrativas e tessituras da vida fora da medida, da vida na medida e da vida sem medida	109
4.1.1 Rubi – “A manga já é azeda, aí você põe mais vinagre pra ficar mais azeda”.....	110
4.1.2 Esmeralda – “Isso aqui é o maior ruim. É o inferno”.....	118
4.1.3 Diamante – “Ele é meu tudo”.....	125

4.1.4 Safira – “Aprendi as regras do jogo”	131
4.2 Comissões Disciplinares e Enaltecimentos: “não diga nada sobre meus defeitos, eu nem me lembro mais quem me deixou assim”	134
4.3 Enquadrando condutas: “Quem sabe de tudo não fale, quem não sabe nada se cale”	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	147
ANEXO 1 – PARECER SOBRE PROJETO DE PESQUISA	160
ANEXO 2 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EM CASA DE SEMILIBERDADE NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE	161
ANEXO 3 – FORMULÁRIO PARA SOLICITAÇÃO DE DADOS E/OU AUTORIZAÇÃO DE PESQUISAS SOBRE O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	162
ANEXO 4 – FORMULÁRIO PARA SOLICITAÇÃO DE DADOS PARA FINS DE PESQUISA E TERMO DE ASSUNÇÃO DE RESPONSABILIDADE SOBRE USO E SIGILO DE DADOS CEDIDOS	164
ANEXO 5 – TERMO DE RESPONSABILIDADE SOBRE USO E SIGILO DE DADOS	165
ANEXO 6 – PROCEDIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA.....	167
ANEXO 7 – DECLARAÇÃO.....	169
ANEXO 8 – CARTA DE ANUÊNCIA	170
ANEXO 9 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	172
ANEXO 10 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	174
ANEXO 11 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	176
ANEXO 12 – DESCRIÇÃO DO PRIMEIRO PROCESSO CIRCULAR	177
ANEXO 13 – DESCRIÇÃO DO SEGUNDO PROCESSO CIRCULAR	179
ANEXO 14 – DESCRIÇÃO DO TERCEIRO PROCESSO CIRCULAR.....	182

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista da janela de onde foram realizadas as entrevistas junto às adolescentes da Casa de Semiliberdade.....	18
Figura 2 – Tela Guernica, Pablo Picasso (1973).....	24
Figura 3 – Algumas características da doutrina da situação irregular.....	35
Figura 4 – Algumas características da doutrina da proteção integral.....	36
Figura 5 – Tela Geopoliticus, Salvador Dalí (1943).....	57
Figura 6 – Instalação artística do Coletivo Pi que fez pintura usando corpos de mulheres.....	68
Figura 7- Carota, Joan Miró (1978).....	69
Figura 8-Figura 8- Foucault (2007) – Vigiar e Punir - “Panóptico”.....	77
Figura 9- Desenho da Casa de Semiliberdade Belô.....	78
Figura 10- The Prison Courtyard, Vicent Van Gogh (1890).....	82
Figura 11- Trabalho de intervenção da pesquisa feito por Rubi, uma adolescente na Casa de Semiliberdade.....	83
Figura 12 – Encarte do jogo de quebra-cabeça.....	98
Figura 13-Modelo do jogo de quebra-cabeça: sobre o processo circular e seus conceitos fundantes... ..	99
Figura 14– Trabalho de intervenção da pesquisa feito por Safira no primeiro processo circular.	100
Figura 15 – Trabalho de intervenção da pesquisa feito por Diamante, durante o segundo processo circular.....	102
Figura 16 – Trabalho de intervenção da pesquisa feito por Esmeralda no terceiro processo circular.	103
Figura 17 - Escritos nos cadernos, realizados durante a primeira roda de conversa.	106
Figura 18– Escritos nos cadernos, realizados durante a primeira roda de conversa.	107
Figura 19 – Tela “A dança”, 1910, Henri Matisse.....	108
Figura 20 – Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Rubi para a entrada no sistema socioeducativo.....	117
Figura 21– Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Rubi, a partir da medida socioeducativa.	117
Figura 22– Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Esmeralda para a entrada no sistema socioeducativo.....	124
Figura 23– Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Esmeralda a partir da medida socioeducativa.	124
Figura 24 – Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Diamante a partir da medida socioeducativa.	130
Figura 25– Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Esmeralda a partir da medida socioeducativa.	130
Figura 26 – Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Safira a partir da medida socioeducativa.	133
Figura 27 – Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Esmeralda a partir da medida socioeducativa.	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Refere-se ao Gráfico 5 do estudo citado, e compreende: Variação da Restrição e Privação de Liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade). Total Brasil (2009 - 2016).....	48
Gráfico 2– Referente ao gráfico 3, do ano de 2015, que trata os Dados do Atendimento Socioeducativo do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional – CIA/BH– Anos 2015 e 2017. Recorte: Idade e Sexo	51
Gráfico 3– Referente ao gráfico 3, do ano de 2017, que trata dos Dados do Atendimento Socioeducativo do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional – CIA/BH– Ano 2017 / Recorte: Idade e Sexo	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Dados do Atendimento Nacional Socioeducativo comparativo das Medidas de Semiliberdade e Internação – 2013 a 2016	49
Quadro 2 – Dados do Atendimento Nacional Socioeducativo da Medida de Semiliberdade – 2013 a 2016.....	50
Quadro 3 – Dados do Atendimento Socioeducativo do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional – CIA/BH– 2015 e 2017. Recorte: Idade e Sexo	50

INTRODUÇÃO: CHEGANDO AO OBJETO DA PESQUISA

Figura 1 – Vista da janela de onde foram realizadas as entrevistas junto às adolescentes da Casa de Semiliberdade.



Créditos da foto: Rebeca Lloyd. Arquivo pessoal da pesquisadora.

Segundo processo circular numa tarde de quarta-feira. O calor e a tensão permearam todo o trabalho. Enquanto eu realizava meu trabalho de pesquisa, os(as) agentes socioeducativos(as) ficavam em pé, atrás das adolescentes. Saí da Casa de Semiliberdade, assim como entrei, com uma bolsa enorme e pesada, pois não poderia deixar faltar nenhum material pensado para realizar o processo circular. Como num passe de mágica, naquele dia em que saía dali, passou um táxi... Não acreditei! Era como se estivesse vendo um oásis naquele calor insuportável de fim de tarde.

– Senhor, que sorte eu tive, hein? Me leve na Avenida Antônio Carlos, por favor!

– Claro! Mas o quê que uma pessoa tão bem-apeçoada estava fazendo saindo desta Casa?

Moro nesse bairro, faz bem uns 30 (trinta) anos, lutamos muito para que esse povo não viesse pra cá; imagine só: menina-bandido ao lado de uma escola, de crianças pequenas. Esse nosso governo é “sem noção”, mesmo! Quando eles querem, não há nada que possamos fazer que tirem eles de ideia.

Petrifiquei, emudeci! O taxista não parava de falar:

– Se menino-bandido já é o “fim da picada”, imagina menina-bandido, menina é muito pior. Mulher nesse lugar... Vê se pode!

– Senhor, elas são adolescentes.

– Sei... Sei... São adolescentes e estão é “dando aulas pra gente”!

– Nisto o Senhor tem razão: elas estão me “dando aulas”, tenho aprendido muito!

Acabou a corrida e o motorista ficou sem compreender minha resposta. Desço do deserto!¹

A epígrafe retirada do caderno de campo e de pesquisa revela a proposta desta dissertação, qual seja: envidar, diante das narrativas das “minas”, quais seriam os sentidos de se cumprir uma medida socioeducativa na adolescência. Percebendo-me como pesquisadora na área da educação, especificamente no âmbito das ciências sociais, esta pesquisa é fruto de constantes inquietações nascidas durante a minha carreira docente. Por 15 (quinze) anos, trabalhei em sala de aula com crianças e adolescentes que estudavam em escolas situadas em territórios vulneráveis da cidade de Belo Horizonte.

Durante esse percurso, aprendi que o trabalho com os processos circulares e as diversas linguagens artísticas acessadas pelos(as) estudantes constituía-se para eles e elas a oportunidade de expressão e, sobremaneira, de elaboração. No exercício da ação reflexão –

¹ Diante da pesquisa qualitativa, no campo das ciências sociais, utilizarei da etnografia para tentar traduzir percepções acerca do trabalho de campo. Este diálogo está no caderno de campo da pesquisadora e ocorreu no segundo processo circular com as adolescentes.

reflexão/ação, no processo criativo, abriam-se possibilidades para que os(as) adolescentes lidassem com a realidade e suas condicionalidades, sem perder de vista que sempre há perspectivas de mudanças no futuro.

(...) se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2010:121)

O texto denominado “Minas na Semi” - (re)significações de narrativas das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa Semiliberdade, nada mais é que o percurso de uma escuta atenciosa às narrativas de sujeitos que compartilharam conosco seus tempos, suas histórias. O *corpus* desta pesquisa é constituído dos dizeres das adolescentes entremeados nas tessituras experienciadas em contextos socioeducativos em meio fechado, na Casa de Semiliberdade “Belô”².

Trata-se de uma Casa de Semiliberdade que atende as adolescentes de Minas Gerais cuja coordenação e execução são realizadas pela Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SUASE), vinculada à Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS)³. A pesquisa se alinha à minha própria experiência como docente. No ano de 2015, atuava profissionalmente no Programa Rede pela Paz⁴, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH). Esse programa tinha como uma de suas atribuições fomentar e executar ações de políticas públicas que incidissem no enfrentamento e no encaminhamento institucional das diversas formas de violências e violações sofridas por estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). Nesse mesmo ano, o Programa Rede pela Paz recebeu uma demanda da Escola Municipal Sebastião Guilherme de Oliveira, situada em área vulnerável da região do Barreiro. Nessa demanda, a gestão escolar explicitava a

² Toda vez que houver referência ao campo da pesquisa, será utilizado o nome fictício Casa de Semiliberdade Belô.

³ No decorrer da pesquisa a Secretaria de Defesa Social sofreu alteração, sendo abarcada pela Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP). A Secretaria de Estado de Segurança Pública foi criada a partir de uma reforma administrativa da estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo, por meio da Lei 22.257, de 27 de julho de 2016.

⁴ Desde a recente reorganização institucional da Secretaria Municipal de Educação, ocorrida no ano de 2017, o Programa Rede pela Paz foi substituído pela Gerência do Clima Escolar (GCLIM).

enorme dificuldade que estava tendo em lidar com um grupo de estudantes (meninas adolescentes) que se encontrava em situação de vulnerabilidade.

Após conversas e planejamento junto à gestão escolar, coordenação pedagógica e professores(as), a equipe do Programa Rede pela Paz, em parceria com outras pastas, começou a trabalhar junto às adolescentes, uma vez por semana, com a carga horária semanal de quatro horas, durante cinco meses. Na ocasião, foi utilizada a metodologia de rodas de conversa, com vinte estudantes, que denominaram o projeto de “Papo de Meninas”⁵.

Tratava-se de meninas adolescentes, que alternavam situações de infrequência e, nas vezes em que permaneciam em sala, tinham dificuldades de conviver com seus pares, ou com os(as) professores(as). Apresentavam, em sua maioria, um sentimento de não pertencimento ao espaço escolar, não conseguindo acompanhar e/ou participar de atividades na configuração formal que a escola apresentava.

A professora e psicóloga Carolina Queiroga Pianetti⁶, a psicóloga Adriana Ferreira Pinto Alberto⁷ e eu coordenamos e executamos o projeto. Tal proposta contou com uma articulação intersetorial, que envolveu setores/instituições das pastas da Educação, das Políticas Sociais e da Saúde. No ano de 2016, o Projeto Papo de Meninas estendeu-se para as nove regionais da cidade de Belo Horizonte⁸, configurando-se como uma proposta-piloto de uma ação conjunta da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Saúde, sendo que a execução intersetorial contou também com a Organização Não Governamental (ONG) *Sempre Viva* e com os(as) monitores(as) do Programa Saúde na Escola (PSE), vindo a contemplar 180 (cento e oitenta) adolescentes que estudavam em escolas municipais da RME-BH, as quais, em sua maioria, estavam situadas em territórios vulneráveis da cidade.

5 No ano de 2018, o Projeto de pesquisa “MINAS NA SEMI” (re)significações de narrativas das adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa Semiliberdade, que descrevia em sua introdução todo o processo do projeto “Papo de Meninas” ganhou a Premiação *Special Tribute*, referente ao Prêmio Boas Práticas Erasmus +.

6 A professora Carolina Queiroga Pianetti, que hoje atua na Diretoria da Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, concordou em ser citada nesta pesquisa. Ela também compunha a equipe do Programa Rede pela Paz em 2015.

7 A profissional Adriana Ferreira Pinto Alberto concordou em ser citada nesta pesquisa. À época, era técnica na Secretaria de Políticas Sociais, sendo referência do Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infante-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR).

8 São elas: B (Barreiro); CS (Centro-Sul); L (Leste); N (Norte); NE (Nordeste); NO (Noroeste); O (Oeste); P (Pampulha); VN (Venda Nova). Em cada uma dessas regionais, há uma Diretoria Regional de Educação (DIRE). Tais diretorias estão ligadas à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A experiência vivenciada nesse processo sensibilizou meu olhar para perceber as adolescentes pobres, nos seus diversos contextos, sempre observando suas narrativas que, muitas vezes, traziam à tona, de forma singular, histórias de violações, negações de direitos e processos de invisibilização e silenciamento. Acredita-se que a negação do direito à educação, em alguma medida, pode impactar diretamente nas trajetórias escolares e de vida dos sujeitos que vivenciam situações semelhantes a essa.

Atualmente trabalho na Gerência do Clima Escolar (GCLIM), da Diretoria de Políticas Intersetoriais (DPIN), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, sendo que uma das suas frentes de trabalho é a articulação para que se configurem o acesso e a permanência dos(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e de medida de semiliberdade nas escolas da RME-BH, o que me traz questionamentos recorrentes diante dos desafios da qualificação dessa permanência não somente no que concerne ao direito à matrícula e permanência na escola mas também à aprendizagem.

Nas constantes articulações com o governo estadual, através da Secretária de Estado de Segurança Pública (SESP), por meio da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SEDESE), que acompanha e executa as medidas socioeducativas em meio fechado, observamos a escassez de investigações sobre a medida socioeducativa de semiliberdade. Volpi (1997), há vinte anos, já comentava que a falta de unidade nos critérios jurídicos para a aplicabilidade dessa medida e a escassez de avaliações e pesquisas relacionadas a essa proposta têm impedido sua potencialização e efetividade.

Dessa maneira, esta pesquisa teve como intuito aproximar-se das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Casa de Semiliberdade Belô para, por meio de suas narrativas e percepções, compreender como elas construíam significações/ressignificações a respeito de si, dos processos educativos e do mundo. Nossa hipótese era de que o cumprimento da medida e a vivência na Casa fossem experiências que se distinguiam e se implicavam.

Os objetivos específicos deste estudo definiram-se como: investigar as percepções que as adolescentes tinham do cumprimento da medida socioeducativa em regime de semiliberdade; analisar as caracterizações do processo de institucionalização e as significações/ressignificações a respeito de si próprias, da medida socioeducativa e do mundo. Em consonância com os objetivos específicos, buscamos investigar os dados do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA), referentes aos anos

2015 e 2017, procurando perceber se, para as adolescentes pesquisadas, a medida socioeducativa foi porta de entrada para acessos a direitos anteriormente negados.

Delimitada a proposta de estudo, evidenciou-se a necessidade de discutir os princípios da educação social e da pedagogia social, que são inerentes aos contextos do sistema socioeducativo. Assim, esta dissertação foi organizada à maneira que segue:

No primeiro capítulo, intitulado *Percursos da educação e da pedagogia social: contextos da socioeducação*, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a história que permeia a educação social, a pedagogia social e a socioeducação, buscando atrelar essa discussão com outras temáticas que lhe são inerentes, tais como: o histórico dos principais marcos legais que defendem a criança, o adolescente e a socioeducação; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); as medidas socioeducativas, tratando de forma específica a medida de semiliberdade e as adolescentes, perante uma discussão de gênero.

No segundo capítulo, denominado *Adolescências e juventudes: algumas concepções e múltiplos olhares*, foram discutidas as concepções teóricas acerca da adolescência e das juventudes, em busca daquela que melhor contemplaria este estudo, além do propósito de delinear as políticas públicas de atendimento aos(às) adolescentes, em seu âmbito histórico. Procuramos entender o que vem a ser uma adolescente no sistema socioeducativo e se há avanços nas discussões a respeito de gênero na execução da medida socioeducativa.

No capítulo três foi abordado o percurso metodológico, explicitando o método de investigação utilizado, sendo apresentado o *lócus* da pesquisa, os sujeitos e sua caracterização, descrevendo a metodologia dos processos circulares, atrelada ao produto – que é um quebra-cabeça que contém os conceitos fundantes dos processos circulares, em que as adolescentes puderam trabalhar demandas trazidas por elas, por meio das rodas de conversa e experimentações com linguagens artísticas.

No capítulo quatro, foi apresentada a análise dos dados qualitativos, buscando caracterizar nas narrativas: 1) As adolescentes e seus múltiplos pertencimentos, 2) Resiliências e estratégias de significação/ressignificação, 3) Percepções acerca da transitoriedade da medida socioeducativa – vivências, 4) Projetos, sonhos e desafios – buscando delinear, a partir do olhar das “Minas”, o que significa ser uma adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com restrição de liberdade. Ao final do texto, concebemos nossas considerações finais.

1 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA SOCIAL – REFLEXÕES SOBRE CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Figura 2 – Tela Guernica, Pablo Picasso (1937)



Imagem extraída da *internet* em 17/10/2018

A “Guernica” (1937) se tornou um símbolo mundial contra toda forma de violência, vindo posteriormente a constituir-se num símbolo pela liberdade do homem. Nessa obra, Picasso denuncia visceralmente a quem as guerras destroem e penalizam. Recorro a ela no intuito de que possamos refletir, ao longo deste capítulo, sobre as “guerras” cotidianas travadas no Brasil em desfavor das crianças e adolescentes. Guerras que naturalizam o genocídio dos(as) jovens no país, onde eles(as) são criminalizados(as) e invisibilizado(as) perversamente, sem ao menos se fazer menção aos seus direitos fundamentais, violados diariamente.

A fim de pensarmos em perspectivas que apontem caminhos para uma política eficaz de tutela de quem, *a priori*, deveria ter primazia absoluta, propomos iniciar este texto pelo prisma da educação social, numa aposta sobre a possibilidade de quebras ou mudanças de paradigmas de concepções ou pensamentos. Para isto, valemo-nos das orientações de Soriano Diaz (2011) para quem a educação social – ao manter uma revisão constante dos princípios nos quais se apoia, fundamentando-se em princípios éticos e de eficácia - também se define numa perspectiva de ação educadora da sociedade, convertendo-se numa possibilidade de inclusão social.

Neste primeiro capítulo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a história que permeia a educação social, a pedagogia social e a socioeducação, buscando vincular esta discussão com outras temáticas que lhes são inerentes, tais como: o histórico dos principais marcos legais que defendem a criança, o adolescente e a socioeducação; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); as medidas socioeducativas, tratando de forma específica a medida de semiliberdade e as adolescentes, perpassando por uma discussão de gênero.

Além da contextualização da revisão bibliográfica citada, quisemos refletir sobre as construções que valoram o sistema socioeducativo, visto que, nos pressupostos da pedagogia social, esse sistema deveria, por princípio, promover a proteção e assegurar que as produções de significados daquela experiência perpassassem os processos vivenciados pelos(as) adolescentes. Temos, assim, o objetivo de problematizar o olhar presente, quando se pensa esse sistema e os processos que promovem a socioeducação dos(as) adolescentes.

1 1 A educação social e a pedagogia social: um processo histórico através de nuances conceituais

No Brasil há abismos que concretizam cotidianamente as desigualdades sociais (CAMPELLO, 2014). A Constituição Cidadã de 1988 é o pano de fundo sob o qual pretendemos traçar os caminhos conceituais da educação social e da pedagogia social, perpassando uma reflexão da socioeducação e da execução das medidas socioeducativas.

Pelo Estado de Bem-Estar Social⁹, pode-se conceber que a educação social é como uma mola que potencializa respostas para as necessidades do próprio Estado, onde parte do seu escopo realiza-se a partir de políticas sociais, próprias da sociedade que busca o bem-estar social, e estabelece a defesa da melhoria das condições de vida para todos os cidadãos (PETRUS, 1997), sendo que a descrição do conceito de pedagogia social aponta suas influências nas formações dos sujeitos:

En el prólogo que em 1913 escribiera para la edición española de su conocida Pedagogía Social decía Paul Natorp que ésta no se refería solo a “la educación en sus formas tradicionales ni a la educación del individuo aislado, sino (a) la del hombre que vive en una comunidad, porque su finno es solo el individuo”. Deseaba Paul Natorp que la Pedagogía Social se convirtiera en una ciencia social, condicionada por la comunidad y enlazada con el Derecho, la Política y la Economía. Esse carácter global y comunitario de la Pedagogía Social, así como su vinculación con la filosofía neokantiana y su oposición a la tradición pedagógica herbartiana, le llevan a afirmar que el hombre particular es una abstracción, ya que en toda persona subsiste la totalidad de la comunidad en que se desarrolla. La comunidad es, para Natorp, la condición que posibilita el progreso de la humanidad y el ideal al que deberá referir-se toda acción educativa. “El hombre solo se hace mediante la comunidad” afirma sin tapujos el “fundador” de la Pedagogía Social. (PETRUS, 1997, p.7)

Ortega (1999) nos afirma que a educação social é fundamentalmente dinâmica, ativa, perpassada pela cultura, pela vida em sociedade, pela singularidade de seus indivíduos e por processos reeducativos, perante as dificuldades e conflitos sociais. Nesse contínuo, promove uma sociedade que educa e integra, auxiliando nos processos de riscos, dificuldades, ou

9 O Estado de Bem-estar Social foi o modelo predominante nos países ocidentais na segunda metade do século XX, defendendo o desenvolvimento do mercado, porém, acompanhado de políticas públicas e da interferência do Estado na economia, para proteger a população. No Brasil, houve um esboço de implantação do Estado de Bem-Estar Social, havendo investimentos dos governos de esquerda, nas décadas de 80 e 90, onde, recuperaram-se as ideias do Estado Providência, investindo em políticas sociais que resultaram na diminuição dos índices de pobreza e desigualdade social.

Fonte: <http://www.iea.usp.br/textos/fioribemestarsocial.pdf> Acessado em 10/05/2018

conflitos sociais. O autor preconiza que a educação social deve se efetivar em todos os contextos de vivências do ser humano sendo absorvida, ao longo da vida, na aprendizagem da convivência em comunidade, com a finalidade de que os indivíduos se integrem ao meio social com a capacidade de melhorá-lo e transformá-lo.

Ainda no esforço de conceituá-la, Riera (1988) nos aponta a educação social não como uma ciência, mas sinaliza para a compreensão de que ela deva se sustentar numa disciplina científica que a teorize, conceitualize, investigue, organize, compile e, também, sistematize seus conhecimentos, indicando, assim, a pedagogia social como a ciência da educação social. Destarte, a pedagogia social é classificada como uma ciência de caráter teórico-prático que se preocupa com a socialização do sujeito e que é implicada com o conhecimento e as ações sobre os seres humanos, podendo ser utilizada em situações cotidianas de conflito ou das necessidades humanas, na perspectiva das dissonâncias ou da inadaptação social.

Há registros da pedagogia social na Alemanha, na primeira metade do século XX, onde se percebia o intuito de promover a solução para problemas sociais, tais como: proletarização, desemprego, pobreza, exclusão econômica e cultural, abandono de menores e outros, os quais foram exponenciados com o ápice da Revolução Industrial e com as consequências da Segunda Guerra Mundial. Neste período de crise, surgiu a necessidade de se pensar novas concepções pedagógicas que respondessem às demandas sociais e dialogassem com os saberes estabelecidos em comunidade.

Inerente ao período da Segunda Guerra Mundial, sobretudo aos tempos decorrentes da ausência de tutela do Estado às questões referentes à infância e à juventude, nasceu o Movimento Pedagógico Social, referendado por Herman Nohl. Para Nohl (1968), a pedagogia social relaciona-se intrinsecamente com a política, trazendo contributos na perspectiva da integração de esforços que busquem a abertura de novos caminhos educativos e a integração social da juventude, com fins específicos no sentido da educação popular e da centralidade do trabalho social pedagógico. Nas palavras do autor, “o mais central do trabalho social pedagógico concreto está na relação educativa estabelecida entre o educador e os educandos. Trata-se de uma relação pessoal que não deve ser impedida pelo burocratismo das instituições pedagógicas” (NOHL, 1968 *apud* CABANAS, 1997, p.79).

A partir da década de 1950, estabelece-se na Europa a pedagogia social crítica, onde o educador foi levado a pensar a realidade educativa de modo reflexivo e crítico. Um dos

maiores representantes desta pedagogia foi Mollenhauer (1994) que considerava as questões referentes aos conflitos juvenis resultantes das situações educativas que os jovens vivenciavam. A pedagogia social crítica realiza análises das estruturas sociais, procurando propor questões para seu aperfeiçoamento e transformação, buscando a emancipação humana.

No entanto, Mollenhauer (1994) também alertou para a ação do controle social que, em geral, embute o discurso de nossas concepções coletivas de normalidade, principalmente quando nos referimos às ações no socioeducativo. Essa contradição é assim traduzida pelo autor:

Até os dias de hoje não se conseguiu solucionar o conflito que pesa sobre a maioria das instituições de Pedagogia Social: podem realmente ater-se ao princípio pedagógico fundamental de servir tão somente ao fomento e apoio das situações existenciais sujeitas a dificuldades de desenvolvimento, ou melhor, não acabam sendo, sempre ou, na maioria das vezes, também agressão, controle ou domesticação com respeito ao projeto de normalidade que a sociedade promove (MOLLENHAUER, 1994, p. 117).

Ampliando a discussão para o cenário brasileiro, Graciani (2005) identifica a pedagogia social de rua, e, no prefácio do seu livro “Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida”, afirma que a “*pedagogia do educador social é de certa forma, uma contrapedagogia que busca instaurar uma nova cultura, a cultura da solidariedade que possa neutralizar a banalização da vida a qual as elites brasileiras se acostumaram*” (p.13).

Graciani (2005), ao referir-se à educação social, amplia a concepção de educador social, ao nomear o educador social de rua, sob forma de demarcar e identificar esse educador como aquele que desenvolve sua ação pedagógica entre crianças e adolescentes que, além de apresentarem dificuldades de inserção social, encontram-se em situação de risco pessoal e social. Em sua obra, a autora aponta a proposta de que os educadores sociais tenham uma competência técnica para trabalhar com uma realidade que não corresponde ao espaço, ao tempo e aos métodos da escola oficial e que está articulada a um compromisso político com os educandos, em que as práticas pedagógicas são orientadas para ações que propiciem a construção da cidadania desses sujeitos sociais.

Esta concepção de educação social sustenta-se sobre a concepção de educação popular, preconizada no pensamento de Paulo Freire (1998), em que teoria e prática são indissociáveis do fazer pedagógico. Arroyo (1985) nos chamou a atenção para a importância

da articulação teórica da pedagogia social e para seu decisivo enfoque no sentido da práxis, tendo sido ela reconhecida como a *ciência da educação dos mais necessitados*.

A compreensão da sociedade, enquanto campo para o desenvolvimento dos processos educativos voltados para as práticas da liberdade e para os acessos equânimes aos direitos que incluem a todos, toma concretude nos processos contínuos de luta que constituíram esses direitos, sendo absolutamente importante discutir os caminhos em que se deram a tutela da infância e da adolescência no Brasil, numa perspectiva histórica e política, para que não percamos de vista as questões emergenciais colocadas pela agenda da socioeducação, enquanto urgentes e prioritárias.

1.2 A infância e adolescência no Brasil: antecedentes históricos e políticos

A proposta da educação social possui um caráter inovador, visto que preconiza a inclusão de todos em todos os espaços da sociedade, uma vez que a noção de comunidade é concebida enquanto proposta social, educacional e política, sendo defendida nos âmbitos nacionais e internacionais, diante das legislações que sustentam os direitos humanos. Outrossim, entendemos que a educação social está muito além das normas constitucionais, encontrando sustento na normativa dos direitos da pessoa humana.

Nos processos contínuos de luta que constituíram esses direitos, internacionalmente, podemos destacar: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Infância (1989). No ano de 1924, na Sociedade das Nações Unidas, ocorreu a aprovação da Carta da Liga sobre as Crianças que determinava a necessidade de se proporcionar à criança uma proteção especial.

No ano de 1927, foi criada a primeira legislação específica, no Brasil, para crianças e adolescentes, o Código de Menores, conhecido como “Código Mello Mattos”. Ele não era voltado para todas as crianças e adolescentes, mas somente para os(as) que estavam em “situação irregular”, isto é, os menores de 18 (dezoito) anos que eram considerados como “crianças desnutridas, abandonadas, maltratadas, vítimas de abuso, autoras de atos infracionais” (VOLPI, 2001 p. 33). O Código Mello Mattos foi o primeiro dispositivo legal

destinado às crianças no Brasil, e tinha um viés controlador-repressivo, com o objetivo de manter a ordem social, muito embora representasse um avanço adiante da Lei do Ventre-Livre (1871), um dispositivo que, ao invés de proteger, colocava as crianças negras e pobres em risco.

Proclamada em 1948 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos Humanos propõe, no artigo 20, que todos(as) são iguais perante a lei, positivando as garantias legais de todos(as) os(as) cidadãos(ãs), sem distinção de raça, cor, sexo, origem, posição econômica, ou qualquer outra condição, trazendo em seu cerne concepções que exponenciam a justiça social, a igualdade e a equidade. O documento aponta que todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, gozando dos mesmos direitos à liberdade, à educação, ao trabalho, ao lazer, à cultura, ao desenvolvimento pessoal e social, numa perspectiva fraternal, para que, em comunidade, seja possível o livre e pleno desenvolvimento de cada pessoa.

Evidenciando a especificidade da educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe, em seu artigo 26, que a instrução deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana, do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Essa instrução tem o objetivo de promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos, suscitando o respeito a todos(as) e apontando para a necessidade de ações sociais inclusivas.

Já a Declaração dos Direitos da Criança, ou Declaração de Genebra, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 1959, celebra o que os primeiros movimentos de defesa dos direitos da criança já preconizavam: o Estado e a sociedade são responsáveis pelo futuro das crianças e dos(as) adolescentes¹⁰. Esse documento confere à infância uma série de direitos, dentre os quais destacamos: direito à igualdade, sem distinção de raça, credo ou nacionalidade; direito à educação; direito ao lazer; direito aos cuidados especiais para crianças que estejam em condições de vulnerabilidade física, social ou mental; direito a crescer sob a proteção e a responsabilidade dos pais, num ambiente de afeto moral e material. Nesse mesmo sentido, em 1969, o Pacto de São José da Costa Rica, também denominado de Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, declarou, no artigo 19, que “Toda criança tem direito às medidas

10 Apesar do ganho com a legislação que preconiza a concepção da tutela do Estado e da sociedade a respeito das crianças e dos adolescentes, vale a pena salientar a importância da autoria e do protagonismo a ser exercido por tais crianças e adolescentes na construção de seus percursos históricos, algo ainda não conquistado na Declaração de Genebra.

de proteção que sua condição de menor requer por parte da sua família, da sociedade e do Estado” (CONVENÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS HUMANOS, 1969). Em 1979, no Brasil, foi promulgado o Novo Código de Menores, mas não houve avanços significativos, pois a doutrina da situação irregular continuava vigente. Veronese (1997), ao fazer um exame crítico desse conjunto de regras jurídicas, observa que determinados tipos de infâncias eram vistos como “patologia social” e, portanto, passíveis da intervenção tutelar do Estado. Por outro lado, o Estado não se via como responsável por essas crianças e adolescentes, reduzindo-os(as) à condição de objetos de medidas judiciais e, como consequência, redundava nos processos de “inferiorização” desses sujeitos.

Em 1985, o Brasil adotou as Regras Mínimas para a Administração da Justiça de Menores, conhecidas como “Regras de Beijing” cuja finalidade era promover o bem-estar da criança e do adolescente, bem como de sua família. As regras previam que a Justiça da Infância e da Juventude seria concebida como parte integrante do processo de desenvolvimento de cada país.

A Convenção dos Direitos da Infância, conclamada pela Organização das Nações Unidas em 1989, corrobora com os princípios contidos na Declaração dos Direitos da Criança, porém, completa as lacunas existentes nesta legislação e cria um documento internacional obrigatório, pelo qual os Estados que a reconheçam se comprometem formalmente a respeitar os direitos e deveres enunciados. Essa convenção afirma a responsabilidade da família na educação dos filhos, bem como os deveres por parte dos poderes públicos, reconhecendo a obrigação do Estado de proteger e dar atenção especial às crianças privadas do ambiente familiar.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, demarcou a conquista de direitos fundamentais, anteriormente negados, que tutelam crianças e adolescentes. O artigo 227 diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL. Constituição Federal, 1998, artigo 227).

Também está pressuposto no documento supracitado o Princípio Constitucional da Igualdade, pelo qual se prevê que a proteção equânime só será atingida quando as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual. Nery Júnior (1999) já

apontava esta afirmativa quando declara: “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (NERY JUNIOR, 1999, p. 42).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) foi um marco jurídico na busca por tornar equânimes as políticas e condutas desejadas ao atendimento de crianças e adolescentes. A referida lei tratou de implantar medidas protetivas e de fortalecer direitos fundamentais desses sujeitos, os quais já haviam sido mencionados na Constituição Federal, com a finalidade de concretizar os princípios e diretrizes da teoria da proteção integral.

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, crianças e adolescentes passaram a ser identificados(as) como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, sendo percebidos(as) enquanto sujeitos com direito à proteção integral a ser oferecida pela família, pela sociedade e pelo Estado. Tais direitos também estavam previstos na Constituição de 1988, mas não com o recorte da especificidade. Finalmente, crianças e adolescentes foram reconhecidos(as) na letra da lei, enquanto indivíduos com necessidades peculiares e em fase de desenvolvimento físico e psíquico, sendo que esta condição tornava-os(as) merecedores(as) de atenção especial.

Já a Declaração de Salamanca (1994) reconhece a igualdade de valor e de direitos entre seres humanos, indistintamente, e estimula o desenvolvimento de estratégias que proporcionem uma equalização de oportunidades. Esse documento, na realidade, chama a atenção quanto à urgência de ações que incitem uma educação capaz de reconhecer diferenças, que promova a aprendizagem e que atente para as necessidades de toda e qualquer criança individualmente. Na declaração de Salamanca, lê-se que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (UNESCO, 1994, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece claramente as atribuições da União, do Estado, dos Municípios, das escolas e dos docentes diante da qualidade do ensino e, em seu artigo 37, afirma que devem ser garantidas “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus

interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” e, ainda, no artigo 59, indica que “os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Ao realizar a análise desse conjunto de marcos legais que protegem a dignidade da pessoa humana e, em especificidade, os direitos das crianças e adolescentes, é importante salientar que esses direitos devem estar sob constante vigilância da sociedade, visto que, nos contextos históricos, experimentamos os avanços ou retrocessos de tais direitos, uma vez que são alvos de disputas, interesses, correlações de forças, sendo reivindicados por diversas correntes políticas e ideológicas de grupos que compõem o tecido social.

1.3 O Estatuto da Criança e do Adolescente: um marco que consolida as cláusulas pétreas constitucionais

Constituído a partir de um amplo engajamento de mobilização social, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi aprovado em 1990, dois anos após a promulgação da Constituição Federal, contrapondo-se ao Código de Menores de 1979 e sua Doutrina de Situação Irregular. Diante da doutrina da proteção integral, o Estatuto considera cidadãos(ãs) todas as crianças e adolescentes, independente da situação social, conferindo a eles(as) a situação de sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento.

Volpi (2001) aponta três inovações do ECA: a articulação de políticas públicas elaboradas e deliberadas com a participação da sociedade civil, nos âmbitos nacional, estadual e municipal; a criação dos Conselhos Tutelares nos municípios; a modificação da técnica no atendimento ao(à) adolescente, no que se refere ao processo socioeducativo, defendendo que sejam respeitados a dignidade, a subjetividade e o desenvolvimento da criatividade e capacidades deles(as).

No que diz respeito à responsabilização pela autoria de práticas análogas a crimes, a Constituição Cidadã de 1988 estabelece a inimputabilidade penal aos(às) menores de dezoito anos de idade, em seu artigo 228. De acordo com a legislação vigente, crianças¹¹ em situação de vulnerabilidades terão direito à aplicabilidade de medidas de proteção e aos(às) adolescentes prevê-se o estabelecimento de medidas socioeducativas, em substituição ao confinamento indiscriminado, conforme era proposto no Código de Menores.

Consoante com o que expressa Antônio Carlos Gomes da Costa (2005), os fluxogramas, os quais serão expostos a seguir, demonstram, comparativamente, algumas das principais diferenças entre a doutrina da situação irregular e a doutrina de proteção integral.

11 Toda vez que o texto desta dissertação se referir aos(às) adolescentes em situação de conflito com a lei, registraremos adolescentes em situação de vulnerabilidade e conflito com a lei, por compreendermos que, na maioria das vezes, a garantia de direitos legais foram negligenciados a esses sujeitos desde a infância.

Figura 3 – Algumas características da doutrina da situação irregular.



Fonte: Elaboração realizada pela autora¹² com base no quadro comparativo da publicação “Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa” (COSTA, 2005, p. 23).

12 Para elaborar os ciclos, a autora baseou-se no quadro comparativo da publicação “Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa” (COSTA, 2005, p. 23).

Figura 4 – Algumas características da doutrina da proteção integral.



Fonte: Elaboração realizada pela autora¹³ com base no quadro comparativo da publicação “Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa” (COSTA, 2005, p. 23).

¹³ Para elaborar os ciclos, a autora baseou-se no quadro comparativo da publicação “Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa” (COSTA, 2005, p. 23).

O fluxograma correspondente à figura 4 demonstra os preceitos que se opõem ao Código de Menores. Algo que deveria parecer óbvio se materializa nos princípios do Estatuto: não é a criança e/ou adolescente que se encontra(m) em situação irregular, quando seus direitos são negligenciados, e sim, o Estado, instituição ou pessoa que se omitiu, de alguma forma, em relação à garantia de tais direitos, uma vez que, neste caso, estarão deixando de cumprir com seu dever constitucional. Segundo Sposato (2001, p.54), “o Estatuto da Criança e Adolescente impõe um novo modelo de Políticas Públicas que adota medidas cabíveis para pais, sociedade civil e o próprio Estado”.

Quanto à sua organização, o Estatuto da Criança e do Adolescente é composto por duas partes, sendo que a primeira explícita, juridicamente, quem são as crianças (sujeitos com até doze anos de idade incompletos) e quem são os(as) adolescentes (sujeitos com idades entre doze e dezoito anos). A primeira parte também trata da proteção a cinco direitos fundamentais desses sujeitos: direito à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, cultura, esporte e lazer; à profissionalização e à proteção no trabalho. A segunda parte diz sobre as políticas de atendimento que deverão ser executadas pelo poder público, com o objetivo de garantir tais direitos, dentre eles, as ações socioeducativas voltadas para os(as) adolescentes em conflito com a lei. (BRASIL, 1990, s/p).

Conforme esclarece Volpi (2001, p.35), quando um(a) adolescente comete um ato infracional, deve-se analisar e assegurar as garantias “processuais e penais, como a presunção da inocência, a ampla defesa, o contraditório, o direito de contraditar testemunhas e provas e todos os demais direitos de cidadania concedidos a quem se atribui a prática de um ato infracional”.

De acordo com o ECA, o(a) adolescente em situação de vulnerabilidades e de conflito com a lei também deverá ser sancionado(a) e responsabilizado(a). Ele(a) deverá cumprir medidas socioeducativas que respeitem suas singularidades no desenvolvimento, sejam elas socioculturais e situacionais. A efetividade das medidas socioeducativas dependerá da articulação entre as políticas de proteção que possuem, nas suas competências, o dever de garantir os direitos fundamentais relacionados à dignidade humana, tais como: educação, saúde, segurança e o devido processo legal.

Com a finalidade de fazer cumprir os princípios dos direitos e deveres configurados no escopo do Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente no que diz respeito aos

atos infracionais e às medidas socioeducativas, foi criado, em 2006, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

O SINASE foi um projeto de lei aprovado por Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) cujo objetivo era padronizar os procedimentos jurídicos aplicados aos(às) adolescentes, com o intuito de tutelar todo o processo, desde a apuração do ato infracional até a aplicação das medidas socioeducativas, e sua proposta era estabelecer parâmetros e diretrizes para o atendimento socioeducativo a serem seguidos pelas unidades de execução das medidas socioeducativas.

A Lei 12.594 (SINASE) foi aprovada em 18 de janeiro de 2012 e entrou em vigor em 18 de abril do mesmo ano. Para seguir as diretrizes propostas pelo SINASE, as unidades de atendimento em meio fechado tiveram que se adequar aos parâmetros estabelecidos pela nova política cujo objetivo principal foi a responsabilização do(a) adolescente. Vale explicitar que a lei assumiu em seu teor a premissa de balizar parâmetros, reafirmando a diretriz do Estatuto da Criança e do Adolescente a respeito da natureza pedagógica da medida socioeducativa.

O principal objetivo dessa lei foi desenvolver uma ação apoiada nos princípios dos direitos humanos. No entanto, observa-se que todas essas modificações legais, no sentido de proteger o(a) adolescente, ainda soam para alguns grupos sociais muito mais como tentativa de resguardar prioritariamente a sociedade que garantir os direitos do público infante-juvenil, esteja ele(a), o(a) adolescente, cumprindo medida ou não. Aplicam-se medidas de execução da medida socioeducativa com reflexos que permeiam mais a higienização que a promoção da responsabilização e dos direitos fundamentais.

No item a seguir, foram discutidas as medidas socioeducativas, suas definições e especificidades. Por ora, citamos Freire (1998) que nos aponta as atividades de caráter socioeducativo como aquelas que visam à consolidação dos direitos e, com isso, a possibilidade de construção contínua da cidadania. Cidadania que se concretiza de forma progressiva, na proporção em que o sujeito histórico se organiza, concebe e efetiva um projeto de vida.

1.4 O Estatuto da Criança e do Adolescente, a medida de semiliberdade e os(as) adolescentes

Como dito anteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente surgiu como um marco histórico, a partir de um intenso processo de mobilização social, referendando o direito de crianças e adolescentes, sob um novo paradigma, que percebe as crianças e os adolescentes na condição de sujeitos de direitos.

No artigo 103, o ECA define como ato infracional “a conduta prevista em lei como crime ou contravenção penal praticado por adolescentes”. Assim, quando um(a) adolescente estiver na situação de vulnerabilidades e conflito com a lei, ele(a) deverá cumprir as medidas socioeducativas que são disciplinadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e pela recente Lei do SINASE.

Apesar de, no texto da lei, as medidas também possuem aspectos de natureza coercitiva, é importante ressaltar que se deve privilegiar e considerar o caráter educativo e a reflexão acerca do ato cometido, para que o(a) adolescente tenha a possibilidade de significar e/ou ressignificar positivamente sua trajetória, de forma a ter oportunidade de refletir sobre sua realidade, sobre o ato praticado e sobre os possíveis desdobramentos, diante de um processo responsabilizador e restaurador. Aos programas de atendimento socioeducativos, cabem ações de intervenção, na perspectiva de proporcionar a esse sujeito acesso às oportunidades de formação em que o(a) adolescente esteja implicado(a) nos processos, com intenção de se estabelecer a participação social e, conseqüentemente, a superação do lugar da infração e da exclusão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê, dos artigos 110 ao 128, seis medidas socioeducativas que poderão ser aplicadas ao(à) adolescente: a) Advertência; b) Obrigação de reparar o dano; c) Prestação de Serviço à Comunidade (PSC); d) Liberdade Assistida (LA); e) Semiliberdade; f) Internação. Segue abaixo uma explicação sobre as medidas socioeducativas, considerando-se a graduação do agravamento do ato infracional.

A Advertência, conforme apresentado no artigo 115 do ECA, consiste em aconselhamento oral, que ocorre durante a entrevista com o juiz da Vara da Infância e Juventude. Tal advertência costuma ser aplicada em casos de prática de infrações de menor

potencialidade ofensiva e tem o objetivo de alertar o(a) adolescente e seus responsáveis legais sobre o ato cometido.

A Obrigação de Reparar o Dano, descrita no artigo 116 do Estatuto, será cabível em se tratando de ato infracional contra o patrimônio e visa despertar o senso de responsabilidade do(a) adolescente acerca do bem público ou alheio. Para o cumprimento dessa medida socioeducativa, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o(a) adolescente restitua ou promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima. Não havendo possibilidade disto, poderá ser aplicada outra medida adequada. (BRASIL, 1990)

A Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), positivada no artigo 117 do ECA, consiste em uma forma de penalidade útil à sociedade. Contempla o envolvimento da comunidade, através de órgãos e instituições, no recebimento do(a) adolescente, para a prestação de serviços junto a “entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais”. Esta medida não pode exceder seis meses e as tarefas de trabalho não podem ser superiores a oito horas semanais, de modo a não prejudicar a rotina do(a) adolescente (frequência à escola e/ou jornada normal de trabalho) (BRASIL, 1990).

A Liberdade Assistida (LA), estabelecida no artigo 118 do ECA, constitui-se em uma intervenção educativa, através da qual é feito um acompanhamento personalizado da vida social do(a) adolescente, por uma equipe técnica especializada, de entidades ou programas de atendimento, conforme orientação do juiz. Neste tipo de medida, o(a) adolescente não é privado(a) do convívio familiar e sofre apenas algumas restrições à sua liberdade. A Liberdade Assistida é determinada por um prazo mínimo de seis meses, podendo, a qualquer tempo, ser prorrogada, revogada, ou substituída por outra medida, de acordo com a evolução do(a) jovem na sua execução. No decurso do cumprimento dessa medida, o(a) adolescente deve não apenas receber orientações mas, se necessário, ser inserido(a), juntamente com sua família, em programas oficiais e/ou comunitários de auxílio e de assistência social, ter sua matrícula escolar efetivada, ser supervisionado(a) em termos de frequência e aproveitamento escolar e, ainda, receber atenção quanto à sua profissionalização e inserção no mercado de trabalho. (BRASIL, 1990).

As medidas socioeducativas tratadas até aqui (Advertência; Obrigação de Reparar o Dano, Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida) são as que acontecem em meio aberto, ou seja, não são privativas de liberdade. Sobre essas medidas, Volpi (1997, p. 23)

relata que “[...] para o jovem é oportunizada a experiência da vida comunitária, de valores sociais e compromisso social”. Vê-se que esses tipos de medidas têm, ao menos pelo disposto na lei, um caráter educativo e de proteção dos direitos do(a) adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente expõe, no seu artigo 120, a medida de semiliberdade e, ainda que se apresente com caráter coercitivo, como a privação da liberdade, pois implica no afastamento do(a) adolescente do seu convívio familiar e comunitário e não comporta prazo determinado, possui vieses educativos e possibilidades da inserção comunitária, por meio das articulações intersetoriais dos serviços. Esta medida será mais bem discutida no item posterior, dada a sua centralidade nesta pesquisa.

A última medida preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente é a Internação, destinada ao(à) adolescente que cometeu ato infracional grave. É privativa de liberdade e está sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento, não comportando prazo determinado, o que pode a estender por até três anos. (BRASIL, 1990).

Encerramos parte desta argumentação com a reflexão sobre um Estatuto que referenda a Constituição Federal, proclama a criança e o adolescente como prioridade absoluta e destaca a necessidade de uma mudança de paradigma, ainda não alcançada, provavelmente por dois motivos: o primeiro seria a grande distância existente entre os pressupostos teóricos, ideológicos e políticos que sustentam o ECA e o segundo se referiria à dificuldade de integração e articulação entre os setores responsáveis pelas ações voltadas à operacionalização da doutrina de proteção integral, evidenciada na lei.

A seguir detalharemos as especificidades da medida socioeducativa de semiliberdade, uma vez que nosso olhar investigativo volta-se para as condições efetivas de aplicação dessa medida junto aos(às) adolescentes da Casa de Semiliberdade Belô.

1.5 A medida de semiliberdade e os(as) adolescentes no cumprimento desta medida

A semiliberdade, assim como a internação, é uma medida privativa de liberdade que deve ser aplicada em circunstâncias graves. É restritiva de direitos e, portanto, responsabiliza legalmente o(a) adolescente, implicando-o(a) institucionalmente. Além disso, estabelece a obrigatoriedade da escolarização e da profissionalização, por ocasião do cumprimento da medida, exigindo que esta seja executada, mediante uma articulação entre as diferentes políticas públicas e sociais.

Nesse sentido, no que toca às medidas de privação de liberdade, Américo Frasseto (2006) considera que:

[...] a medida socioeducativa de internação integra o aparato repressivo do Estado que incide sobre o cidadão autor de crime. Tanto quanto o adulto, o adolescente tido como grave violador de bens jurídicos guardados pelo Direito Penal está sujeito a ver-se privado de sua liberdade de locomoção, razão pela qual não parece razoável rejeitar-se qualquer paralelo entre pena e medida socioeducativa. Se não se trata de negar diferenças substanciais entre uma e outra, a verdade é que as distinções, do ponto de vista material, são bem menos visíveis do que as semelhanças. (p. 305).

Por ser uma medida de transição para o meio aberto, possibilita a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. Pode ser aplicada, quando o(a) adolescente cometer um ato grave, ou quando cometer atos considerados mais leves, e, por algum motivo, não possa cumprir uma medida em meio aberto.

O ECA aponta que, diante do(a) adolescente em situação de vulnerabilidades e de conflito com a lei, a responsabilização pela medida não é a pena. Portanto, a prática do ato infracional deve ser entendida como uma circunstância de vida, passível de significação/ressignificação, e isto amplia a compreensão do problema, percebendo o(a) adolescente como cidadão(ã), sujeito de direitos e deveres, descolando o ato infracional da identidade desse sujeito.

A medida de semiliberdade está prevista no artigo 120 do ECA e se configura como uma maneira moderada de privação de liberdade e de institucionalização: para cumpri-la, o(a) adolescente permanece, obrigatoriamente, sob a custódia do Estado, em uma Unidade Institucional, com regras e normas próprias, geralmente deliberadas por um regimento interno.

O SINASE orienta sobre como deve acontecer a gestão do programa, sugerindo uma atuação pautada em eixos de suporte institucional e pedagógico, de abordagem familiar e

comunitária, envolvendo a educação, saúde, segurança, esporte, arte, lazer, entre outros. Deste modo, a medida de semiliberdade, ainda que em grau diferente, é regida pelos mesmos princípios da internação. Entretanto, estas medidas se diferenciam, sobretudo, no modo de contenção do adolescente. A semiliberdade preocupa-se, principalmente, com a contenção interna, que deve ser balizada por significações/ressignificações das circunstâncias nas quais o(a) adolescente se encontre e pelas possibilidades de construção/projeção, a partir dos contextos apresentados por ele(a).

Há, contudo, uma diferença básica entre a medida de semiliberdade e a medida de internação. Nesta última o(a)adolescente só poderá sair da instituição para realizar qualquer tarefa, se mediante a autorização judicial, muitas vezes, fundamentada em pareceres técnicos que avaliam o comportamento do(a) jovem na Unidade. No caso da medida de semiliberdade, há a mediação do direito de ir e vir, onde o(a) adolescente tem o direito de circular nos territórios, para o cumprimento dos eixos da medida de educação, profissionalização e saúde, além do direito de poder visitar os familiares nos fins de semana, desde que cumpra com as normas estabelecidas pela Unidade Institucional. Em tese, a semiliberdade contribui mais efetivamente para o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, bem como estimula o desenvolvimento do senso de responsabilidade pessoal do(a) adolescente.

Salientamos que, independentemente da particularidade de cada uma das medidas socioeducativas, todas estão bastante arraigadas por uma concepção tutelar, ainda envidando esforços para subjetivar o ato infracional e garantir a proteção integral do(a) adolescente. Entretanto, isso se apresenta como tarefa bastante difícil, uma vez que a consolidação do cumprimento das medidas está envolta em tendências punitivas que, em muito, se assemelham aos padrões da Doutrina da Situação Irregular, configurando-se num desafio concretizar o que preconiza a legislação vigente.

Outro aspecto que se apresenta é o desafio de incluir, nas diversas políticas públicas, adolescentes com um longo histórico de invisibilização social. Neste contexto, Salles (2007) nos aponta que os(as) jovens em situação de vulnerabilidades e de conflito com a lei estão submetidos(as) ao processo da “visibilidade perversa”, que consiste na conversão generalizada do(a) adolescente numa criatura cruel, indigna e desumana. Procuraremos desenredar a maneira como podemos perceber um mesmo sujeito utilizando o exemplo de duas narrativas, retiradas da mitologia grega e de lendas indígenas:

[...] Atena foi desafiada por Aracne, uma presunçosa mortal, numa competição de destreza sobre a tecelagem de uma tapeçaria. Ambas trabalharam com rapidez e habilidade. Quando as tapeçarias ficaram terminadas, Atena admirou o trabalho impecável de sua competidora, mas ficou furiosa porque Aracne ousou ilustrar as desilusões amorosas de Zeus. Na tapeçaria, Leda estava acariciando um cisne,

animal em que Zeus se transformara para poder entrar no dormitório da rainha casada e fazer-lhe a corte. Outro painel era de Dânae, a quem Zeus fecundou na forma de um chuvisco dourado; um terceiro painel representava a donzela Europa, raptada por Zeus disfarçado na forma de um majestoso touro branco. Atena ficou tão enraivecida que rasgou em pedaços o trabalho de Aracne e a induziu a se enforçar. Depois, sentindo pena, Atena deixou Aracne viver, e transformou-a em aranha, condenada para sempre a tecer. (POUZADOUX, Claude. *Contos e lendas da mitologia Grega*, 2001).

Um ancião da tribo subiu até o topo de uma montanha em busca de uma visão sagrada. No topo, encontrou uma aranha que falava. A aranha conversou numa língua sagrada com o índio e, enquanto falava, tecia uma teia dentro de um arco de cipó. Ela contou para o índio os mistérios da vida. Disse como ele poderia proteger a sua tribo de infortúnios e conflitos. Quando terminou a teia, contou que ela tinha uma função mágica: ele deveria deixá-la num lugar alto para que representasse o sol. Quando a tribo estivesse dormindo, os sonhos seriam atraídos pelo círculo antes de chegarem até as pessoas. Dessa forma, os bons sonhos passariam e os maus sonhos ficariam presos na teia que ela traçara. Depois desse dia, a tribo do velho índio começou a ter sonhos reveladores e sempre acordavam com as suas energias renovadas. (ALBUQUERQUE, Francisco Edvirges. *Do texto ao texto: leitura e redação*, 2012).

A maneira como os sujeitos são retratados e evidenciados, a partir dos seus modos de existência, revela o poder disciplinar a que estão submetidos. Segundo Foucault (1997), o poder disciplinar hierarquiza, segmenta, espacializa e sedentariza, produzindo representações sociais que podem permanecer estereotipadas e cristalizadas pelo imaginário social.

Cervini (2002) explica a ressocialização como um processo que deve considerar simultaneamente o indivíduo e a sociedade em que ele está inserido. A concepção de tratamento ressocializador, focada exclusivamente na figura do indivíduo transgressor, reforça a noção da criminalidade e da transgressão, como resultados de um desvio individual.

No que tange ao princípio da ressocialização, é imperativo refletir que não existe a possibilidade de ressocialização, sem que se considere a inclusão, de forma que os(as) adolescentes possam ser percebidos(as) como um grupo social vulnerável e em situação de risco, por terem seus direitos historicamente violados. E, para que isto aconteça de fato, na orientação da inclusão social, é necessária a mudança de paradigma de toda uma sociedade, onde todos possam se perceber enquanto comunidade e responsáveis educativos, comprometidos com a inclusão social de nossas crianças e adolescentes.

Na constituição da história das crianças e dos(as) adolescentes pobres do/no Brasil, diversos nomes e adjetivos foram utilizados para definir essa parcela da população, a partir de concepções que relacionavam essas pessoas como não-sujeitos e/ou ligadas à criminalidade,

tais como: pivete, menor, menor abandonado, delinquente, menor infrator, dentre outros. Concomitantemente, as formas de resistência instituídas pelas camadas populares e as lutas efetivadas pela sociedade civil organizada resultaram na aprovação de leis e na instituição de políticas públicas voltadas para as demandas dos grupos excluídos.

Independente da denominação que recebam, de acordo com Oliveira (2001), esta parcela da juventude ou, pelo menos, a maioria dos(as) adolescentes em situação de conflito com a lei no país advém de condições sociais vulneráveis e possui uma trajetória de vida marcada por situações reais e subjetivas de exclusão, as quais, em algum grau, podem afetar o seu desenvolvimento. Assim, fica exposto o processo de invisibilização social desses(as) jovens, principalmente no que se refere a uma realidade demarcada por um contexto de negação de acesso à educação de qualidade (verdadeiramente inclusiva), ao mercado de trabalho, à cultura e ao lazer. Ao fim e ao cabo, esses(as) adolescentes só se tornam perceptíveis quando se tornam “ameaças” para a ordem pública.

Por essa razão, é que Sousa e Centolanza (2010), em seus estudos sobre o fenômeno do(a) adolescente em situação de vulnerabilidades e de conflito com a lei, defendem a ideia de que o ato infracional praticado por um(a) adolescente pode ser entendido como “um pedido de socorro” e pode demonstrar um déficit no atendimento de necessidades básicas, cognitivas, afetivas, sociais e econômicas, entre outras, sendo que a ausência de políticas públicas que contemplem essas necessidades incidirá diretamente no processo de desenvolvimento desses sujeitos.

Similarmente, Castro e Guareschi (2007) afirmam que a pobreza e as faltas materiais podem atuar como condição prévia da vulnerabilidade que leva o(a) adolescente a um lugar de exclusão. Para esses autores, entretanto, essa exclusão não é somente de ordem econômica, mas, sobretudo, “diz respeito à ausência de um lugar no mundo, de pertencimento e reconhecimento, de ser alguém” (p.60). Um alguém adequado às regras e aos discursos sociais, tais como emprego, família, casa, filhos e o que mais puder legitimá-lo como merecedor de atenção e de consideração por parte da comunidade a qual pertence.

Em sua obra *Violência nas Escolas*, Abramovay (2002), pautada em vários estudos, relata que:

[...] se falta de alternativas de trabalho e lazer não é traço novo na vida dos jovens de baixa renda no Brasil, o medo, a exposição à violência e a participação ativa em atos violentos e no tráfico de drogas seriam marcas identitárias de uma geração, de um tempo no qual vidas jovens são ceifadas. [...] (p. 40).

Pode-se perceber, então, que não existe uma única variável que possa definir as causas de um ato infracional, uma vez que se trata de um fator complexo, de muitos fatores e construído socialmente. De fato, a cultura ocidental dos tempos atuais e as referências disponíveis para a maioria dos(as) adolescentes são bastante adversas e contraditórias, quer seja no âmbito familiar, quer seja na comunidade onde vivem, e isto permite que recaiam sobre aqueles(as) jovens as falhas deixadas pelo Estado e pela sociedade.

Estudos como os de Assis (1999) revelam alguns aspectos que, direta ou indiretamente, são responsáveis pela aproximação de um(a) jovem ao mundo dos delitos. A autora estudou o(a) adolescente em situação de vulnerabilidades e de conflito com a lei, suas relações com a escola, com a família, com o grupo de amigos, entre outros, e apontou aquilo que ela denominou como fatores “de risco” para o envolvimento de adolescentes com a infração, bem como aqueles fatores que estão mais conexos à prática de atos infracionais. Os resultados indicaram que existe uma intrincada rede de aspectos que podem estar associados à questão, tais como os sentimentos do(a) adolescente em relação à escola, a presença ou ausência de violência no ambiente familiar, baixa autoestima, a relação com amigos(as), envolvimento com drogas, os princípios éticos pessoais, violência na comunidade, relações familiares, dentre outros.

Paralelo aos fatores de risco, Volpi (2001) cita alguns mitos sobre a adolescência que pretendemos problematizar, quais sejam: 1º) o hiperdimensionamento sob o qual é tido o problema. Sobre este aspecto, a mídia tem responsabilidade preponderante, uma vez que a maneira como noticia alguns acontecimentos, envolvendo atos infracionais praticados por adolescentes, dá uma impressão maximizada dos fatos, quando tão sensacionalista, dando a entender que são milhões de jovens que praticam delitos e que a violência praticada por jovens é algo irremediável e sem fim; 2º) a periculosidade, por meio da qual se acredita que, ao longo do tempo, os(as) adolescentes tenderiam a praticar infrações cada vez mais graves e isto em função de seu comportamento. Com o objetivo de contestar este mito, o autor cita que esta imaginação reduz a análise do problema, ao diminuir as responsabilidades decorrentes de questões sociais, culturais, econômicas e políticas, centrando-as somente no sujeito adolescente, a partir de ponderações comportamentais; 3º) irresponsabilidade do sujeito jovem. Segundo Volpi (2001), tal equívoco na compreensão do fenômeno do ato infracional tem aporte na concepção social de que o(a) jovem não é punido(a) devidamente pelo ato que comete, uma vez que cumpre medidas socioeducativas tidas como “muito brandas”. Sobre

este tópico, Volpi (2001) alerta para a existência de uma confusão entre os conceitos de inimizabilidade penal e impunidade.

Pelas leis vigentes no Brasil, aos(às) adolescentes não se pode imputar responsabilidade frente à legislação penal comum, pois eles(as) são inimputáveis. Entretanto, respondem eles(as) por suas inobediências, com base nas diretrizes dispostas no Estatuto da Criança e Adolescente, como já descrito neste trabalho.

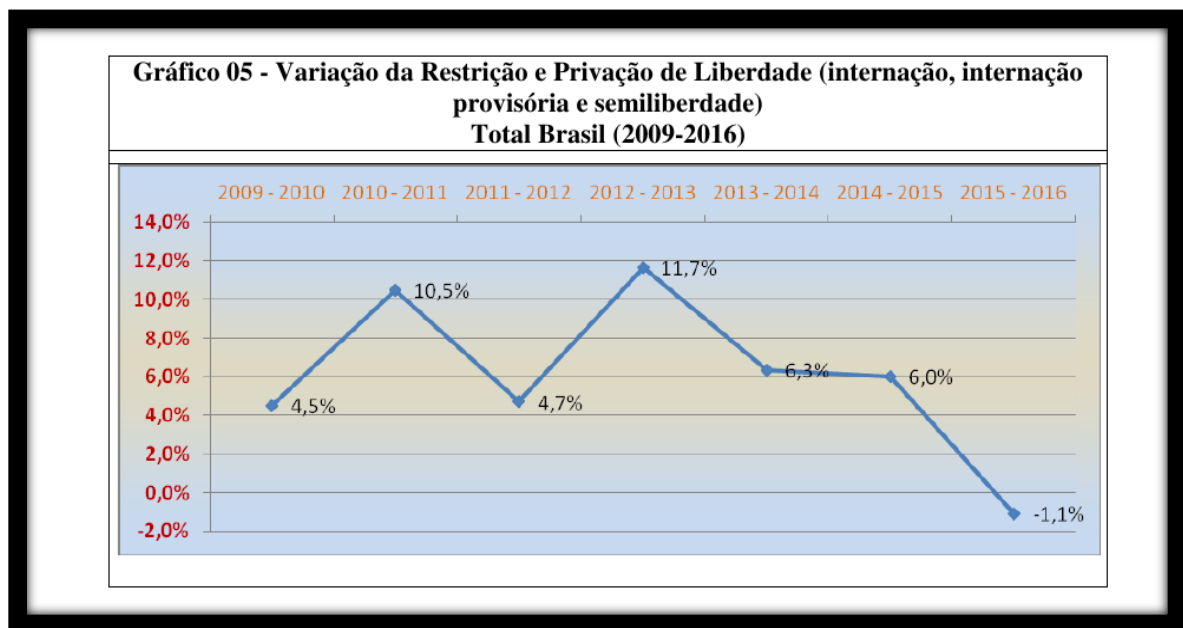
Perante essas considerações, existe um movimento na sociedade brasileira que tem se debruçado sobre a possibilidade da redução da maioria penal, pois há cidadãos(ãs) que defendem a ideia de que adolescentes acima de 16 anos estejam sujeitos(as) aos rigores das situações que possam envolver a “criminalidade juvenil”. Existem projetos de lei que tramitam em favor dessa causa e isso não apenas reflete a postura da sociedade diante do problema, mas, sobretudo, a maneira como parte da sociedade brasileira e nossos representantes têm discutido a questão do(a) adolescente em situação de vulnerabilidades e conflito com a lei, ou seja, de forma simplista, punitiva e retributiva, furtando-se à responsabilidade social de investir no efetivo exercício de cidadania de cada pessoa, seja ela adolescente ou não.

Se é fato que os(as) adolescentes em situação de vulnerabilidade e conflito com a lei enfrentam maiores dificuldades de inserção social, gostaríamos de, a partir deste momento, direcionar o olhar para as adolescentes, as quais se configuraram como sujeitos desta pesquisa, objetivando uma discussão das construções de significantes do que viria a ser uma adolescente em cumprimento de medida socioeducativa num contexto como nos situa a porta voz da Organização da Nações Unidas (ONU), Nadine Gasman: “Nascer mulher tem definido a vida e a existência social do gênero feminino”. E que, de acordo com um estudo feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2015, a cada noventa minutos, uma brasileira é vítima de violência.

1.6 As adolescentes em cumprimento de medida: um olhar sobre a discussão de gênero na socioeducação

Considerando que as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa são o esteio desta pesquisa, sentimos a necessidade de construir um percurso analítico que tomasse as questões de gênero que atravessam as medidas socioeducativas, especificamente a semiliberdade. Começo por apresentar dados estatísticos, sistematizados pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, que indicam uma determinada variação das medidas de restrição e privação de liberdades (internação, internação provisória e semiliberdade), entre 2009 e 2016.

Gráfico 1 – Refere-se ao Gráfico 5 do estudo citado, e compreende: Variação da Restrição e Privação de Liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade). Total Brasil (2009 - 2016)



Fonte: Brasil, Ministério dos Direitos Humanos (MDH); Levantamento Anual SINASE, 2016. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018¹⁴.

Observando o Levantamento Anual do SINASE (2016), no que se refere às medidas restritivas de liberdade, observa-se a variação da série histórica 2009-2016, a qual indica que,

14 Quadro elaborado pela autora, baseado no documento: “Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei”, dos anos 2013, 2015 e 2016, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da

de 2012-2013, houve aumento de 11,7%, porém, de 2013 a 2016, nota-se queda sucessiva de 6,3%, 6,0% e 1,1%, respectivamente, sempre em relação ao ano anterior.

No quadro 1 analisamos os dados do Atendimento Nacional Socioeducativo e, por eles, pode-se verificar o comparativo da medida de semiliberdade e internação, entre os anos 2013, 2015 e 2016. Neste quadro observa-se que há um decréscimo de adolescentes em cumprimento de medida de semiliberdade, se considerarmos que a variação dos anos de 2013 para 2016 é de 94 (noventa e quatro) adolescentes. No mesmo período, a internação teve um aumento de 1665 (um mil seiscentos e sessenta e cinco) adolescentes.

Quadro 1– Dados do Atendimento Nacional Socioeducativo comparativo das Medidas de Semiliberdade e Internação – 2013 a 2016

DADOS ATENDIMENTO NACIONAL SOCIOEDUCATIVO COMPARATIVO DAS MEDIDAS DE SEMILIBERDADE E INTERNAÇÃO – ANOS 2013, 2015, 2016			
ANO	2013	2015	2016
<i>SEMILIBERDADE</i>	2.272	2.348	2.178
INTERNAÇÃO	1.6902	1.8381	1.8567
TOTAL	1.9174	2.0729	2.0745

Fonte: Quadro elaborado pela autora, baseado no documento: “Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei”, dos anos 2013, 2015 e 2016, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Ainda analisando os dados do Atendimento Nacional Socioeducativo referentes à medida de semiliberdade, examinamos, no quadro 2, a evolução dos dados do período compreendido entre 2013 e 2016, focados na categorização binária de gênero masculino x feminino. Esse recorte evidencia uma queda substancial no atendimento, quando relativo ao sexo masculino. São 1.124 (um mil cento e vinte e quatro) adolescentes do sexo masculino a menos entre os anos 2013 e 2016. Já no atendimento às adolescentes do sexo feminino, observa-se um decréscimo de 229 (duzentos e vinte e nove) adolescentes no mesmo período.

Quadro 2 – Dados do Atendimento Nacional Socioeducativo da Medida de Semiliberdade – 2013 a 2016

DADOS ATENDIMENTO NACIONAL SOCIOEDUCATIVO DA MEDIDA DE SEMILIBERDADE – ANOS 2013 a 2016						
SEXO	2013	%	2015	%	2016	%
MASCULINO	5.318	85,70	4.976	88,07	4.194	86,40
<i>FEMININO</i>	889	14,03	675	11,93	660	13,60
TOTAL	6.207	100,00	5.471	100,00	4.854	100,00

Fonte: Quadro elaborado pela autora, baseado no documento: “Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei”, dos anos 2013, 2015 e 2016, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Já nos encaminhamentos para o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte (CIA-BH), as informações são referentes aos anos de 2015 a 2017. Tais dados demarcam a categoria sexo para diferenciar as informações sobre masculino e feminino. No quadro 3, verificando o recorte de adolescentes do sexo feminino, observa-se um decréscimo de 15 (quinze) adolescentes nos anos de 2015 e 2017. No caso de adolescentes do sexo masculino, o decréscimo é de 782 (setecentos e oitenta e dois) encaminhamentos.

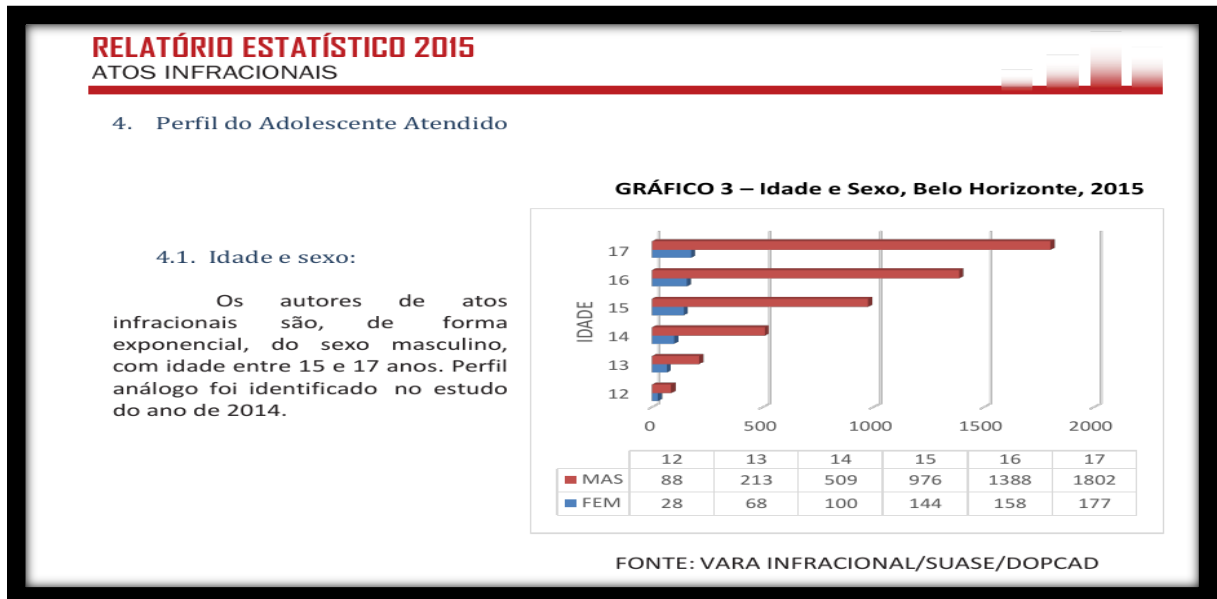
Quadro 3 – Dados do Atendimento Socioeducativo do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional – CIA/BH– 2015 e 2017. Recorte: Idade e Sexo

DADOS ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO CENTRO INTEGRADO DE ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL – CIA/BH – ANOS 2015 E 2017				
SEXO	2015	%	2017	%
MASCULINO	4.976	88,07	4.194	86,40
<i>FEMININO</i>	675	11,93	660	13,60
TOTAL	5.651	100,00	4.854	100,00

Fonte: Relatório Estatístico/Vara Infracional da Infância e da Juventude/Anos 2015 e 2017 do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais.

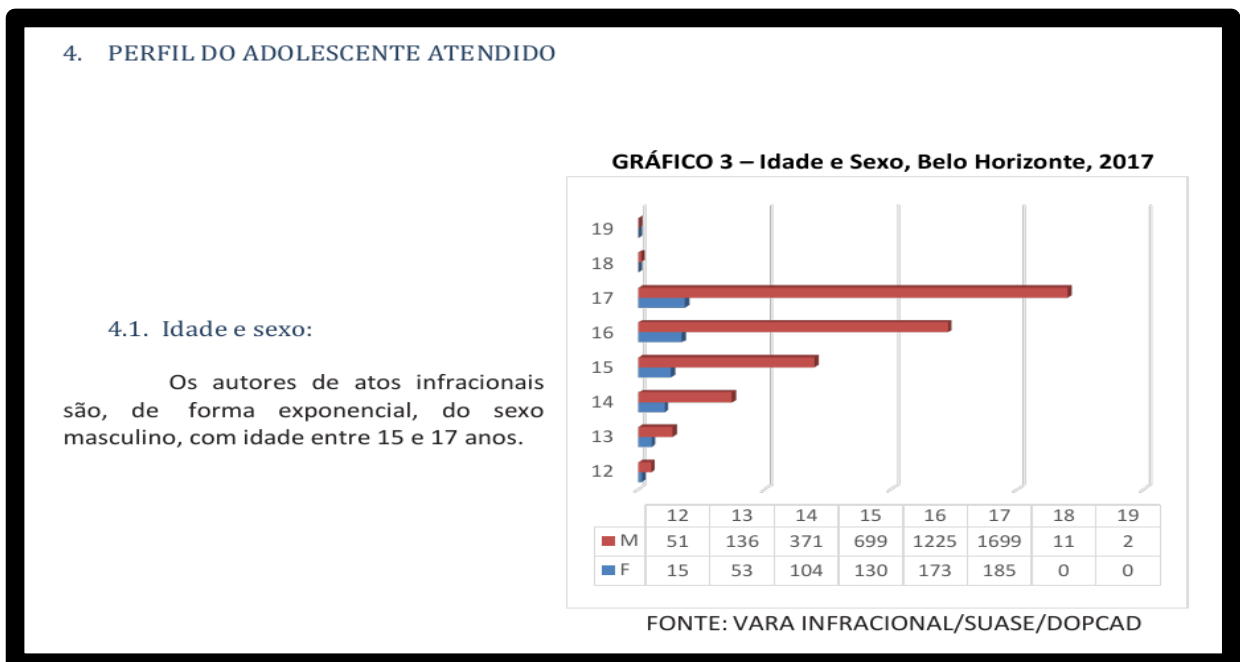
Nos gráficos que seguem, extraídos do Relatório Estatístico/Vara Infracional da Infância e da Juventude para o Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, temos um perfil dos(as) adolescentes em situação de vulnerabilidades e conflito com a lei que são caracterizados(as) por idade e sexo.

Gráfico 2– Referente ao gráfico 3, do ano de 2015, que trata os Dados do Atendimento Socioeducativo do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional – CIA/BH– Anos 2015 e 2017. Recorte: Idade e Sexo



Fonte: Relatório Estatístico / Vara Infracional da Infância e da Juventude / Anos 2015 e 2017 do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais

Gráfico 3– Referente ao gráfico 3, do ano de 2017, que trata dos Dados do Atendimento Socioeducativo do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional – CIA/BH– Ano 2017 / Recorte: Idade e Sexo



Fonte: Relatório Estatístico / Vara Infracional da Infância e da Juventude / Anos 2015 e 2017 do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais

As análises dos dados nos conduzem a uma afirmação que salta aos olhos: há uma inquestionável maioria de adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medidas socioeducativas com restrição de liberdade, considerando, ainda, que os dados do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional/CIA-BH acompanham as projeções dos dados nacionais.

Ao perceber o número das adolescentes em situação de cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade, poderíamos quase pressupor que as adolescentes cometem menos infrações que os adolescentes, ou pensar que elas são menos judicializadas que eles.

Essa questão nos remete a pensar numa construção social, histórica e hegemônica, na qual, na maioria das culturas, foram estabelecidos papéis sociais para homens e mulheres, os(as) quais deveriam seguir um padrão de comportamento determinado, segundo as características biológicas que possuíssem. Nessas construções, a mulher sempre foi vista naturalmente como ser inferior, frágil, invisível e possuidor de menos privilégios, em relação ao homem, cabendo sempre a ela o dever de cuidar da casa, da família e dos filhos, enquanto que, ao homem, ser superior, forte e viril, caberia trabalhar fora, para garantir o sustento da casa (SILVA, 2000). Assim, pode-se afirmar que:

[...] a simples observação dos órgãos externos “diagnostica” uma condição que deve valer para toda a vida. Passamos a ser homens ou mulheres e as construções culturais provenientes dessa diferença evidenciam inúmeras desigualdades e hierarquias que se desenvolveram e vêm se acirrando ao longo da história humana, produzindo significados e testemunhando práticas de diferentes matizes (SAYÃO, 2003: p. 122).

Uma perspectiva de análise que se proponha feminista não pode considerar a criminalidade como uma característica natural dos indivíduos, especialmente se forem homens. Aceitar essa naturalização significaria ignorar o avanço e o esforço das teorias feministas e dos estudos de gênero em politizar e desconstruir a naturalização dos papéis e dos comportamentos sexuais. Ao olhar para os dados que evidenciam uma masculinização da violência, cabe-nos indagar como se constroem culturalmente essas evidências.

Neste sentido, Américo Frassetto (2006) assegura que:

O sistema penal, já seletivo na criminalização das condutas, é identificado como também altamente seletivo na escolha de seu cliente, instituindo mecanismos de filtragem, desde a ação policial e passando pelo sistema de Justiça, que aumentam significativamente a probabilidade de apenamento de cidadãos ajustáveis a estereótipos de idade, gênero, raça e, sobretudo, de classe social. Percebe-se, assim, o sistema de Justiça Penal como um

sofisticado e dinâmico instrumento de controle social e sustentador de uma ordem conveniente às elites dominantes e que torna as prisões, invariavelmente, um depósito de pessoas pobres (2006, p. 316).

Contrariando a concepção imposta pelo determinismo biológico, trabalharemos com a conceituação de gênero proposta por Joan Wallach Scott (2001) que lança o foco sobre a história das mulheres e dos homens, suas relações, dos homens entre si e, igualmente, das mulheres entre si, considerando o campo de análise das desigualdades e das hierarquias sociais. Assim, Scott (2001) afirma que as diferenças percebidas entre os sexos constituem um aspecto primário da organização social, sendo estas diferenças fundamentalmente culturais. De fato, concisamente, os seres humanos nascem macho ou fêmea, mas é através da educação recebida e da cultura que nos tornamos homens ou mulheres, o que significa dizer, em suma, que nossa identidade de gênero é um constructo social. É a partir das diferenças percebidas entre os sexos e das significações que são atribuídas a essas diferenças que a sociedade vai funcionar de forma a naturalizar determinados papéis e atribuições sociais.

Scott (2001) também argumenta que o conceito de gênero possui caráter fundamentalmente social: “o gênero enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminidade” (p.42). Neste contexto, a autora define gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo este um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p.16) e aponta a necessidade emergente de um “contradiscurso feminino”, ou seja, uma epistemologia feminista, pois pensar gênero, a partir do discurso dominante, consolida narrativas que constroem uma identidade do feminino e do masculino, a qual encarcera homens e mulheres em seus limites.

A socióloga Rochele Fachinetti (2008) acredita que uma das razões pelas quais as mulheres cometem menos delitos está ligada ao fato de que o controle social informal exercido sobre elas seja bem maior que aquele exercido sobre os homens. Segundo ela, o intenso controle social informal sobre as mulheres irá impor certos limites à sua participação na esfera pública (espaço privilegiado para ocorrer e para se detectar delitos), fator que comprova os baixos índices de criminalidade das mulheres. Assim, afirma que a opressão cultural exercida sobre as mulheres desde a tenra infância é resultado da eficiência do controle social informal e "a socialização feminina atua como um fator que inibe e 'protege' mais a mulher de entrar no mundo infracional do que os homens" (2008, p. 103).

Assim, podemos deduzir que as relações de gênero, ainda que construídas culturalmente, estão imersas num contexto social, econômico e político que Kimberle Crenshaw (1989) nomeia de interseccionalidade, por se tratar de um conceito que afirma a coexistência de diferentes fatores, dentre eles, vulnerabilidades, violências e discriminações, também chamados de eixos de subordinação, que acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas.

Cabe a nós refletirmos sobre os tempos históricos, as construções políticas, as formas de subordinação na construção temporal da identidade feminina e o que isso vem apontar nas possíveis combinações e entrelaçamentos simbólicos que colocam a mulher em determinados lugares. Desse prisma, é possível visibilizar a existência de vantagens e desvantagens produzidas pela sociedade desigual sobre as pessoas e os possíveis fatores que se combinam na caracterização do(a) adolescente que chega ao sistema socioeducativo. Neste sentido, compreender o conceito de interseccionalidade é importante, mas mais valoroso é perceber, diante desta concepção, o que poderemos construir com os(as) adolescentes a partir dele.

Alguns desses fatores determinantes de subordinação, propostos no conceito de interseccionalidade, são apontados pelo Relatório da Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017) que informa que a maior parte das famílias pobres é monoparental e chefiada por mulheres que, além de receberem salários mais baixos em relação aos homens, ainda realizam os serviços domésticos e cuidam da prole.

Diante da falta de oportunidades e acessos, há um círculo vicioso que se constrói em torno das gerações seguintes. As filhas e netas dessas mulheres acabam por repetir o ciclo da pobreza, gerando o que Aguilar (2011) chama de “feminização da pobreza”. O contexto da pobreza, interligado com a maior visibilização da mulher nas esferas públicas e com a evolução econômica imposta pelo modelo consumista, acabou gerando mudanças no perfil do cometimento de crimes, os quais eram até então quase que exclusivamente realizados por homens, aumentando, com isso, a população carcerária feminina. Salientamos que há a necessidade de se ter cautela, pois atribuir, de forma correlata à miséria, a prática de infrações é arriscado, haja vista que o envolvimento infracional é multifatorial, incluindo não só questões sociais.

Pode se perceber então que vários são os fatores que influenciam a infração feminina e a violência contra a mulher. Dentre eles, podemos elencar: o padrão de socialização de

gênero; o abandono; a dificuldade em se estabelecerem limites; a vitimização psicológica, física e sexual; a influência das drogas e das pessoas afetivamente significativas envolvidas com a criminalidade, como parceiros, familiares e amigos (ASSIS e CONSTANTINO, 2001).

Outro aspecto que perpassa as relações de gênero no sistema prisional, bem como no socioeducativo, eminentemente composto de sujeitos do sexo masculino, é também a juvenilização da violência. Se considerarmos que a juventude é um dos grupos mais vulneráveis da população, diante das precariedades, vulnerabilidades, violências e discriminações vivenciadas, depreendemos que, no quadro global de desigualdades sociais, os(as) jovens são apresentados(as) como o grupo mais demandante de políticas públicas comprometidas com a garantia de direitos sociais que foram negados historicamente em larga escala no Brasil (DAYRELL, CARRANO, 2003).

Quando falamos da necessidade de políticas públicas para a juventude e a urgência de se envidar o olhar para os(as) jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade, esbarramos nos desafios descritos por Dayrell e Carrano (2003) que localizam a vacuidade e descontinuidade nas políticas voltadas para os(as) jovens que resultam em políticas sociais genéricas e compensatórias, destinadas a todas as faixas etárias, desconsiderando as especificidades e as demandas efetivas desses sujeitos (DAYRELL; CARRANO, 2003).

Mediante o controle social exercido sobre as mulheres, podemos dizer que o sistema socioeducativo, salvo situações excepcionais, não é apenas ineficaz em relação à proteção das(os) jovens, perante situações de violência, pois é, em si, um sistema de violência institucional que exerce seu poder sobre as(os) adolescentes. Decorre disso que a sanção irá além da punição formal do sistema, pois a(o) adolescente será punida(o) para além da infração que cometeu: será punida(o) moralmente, pelos controles sociais informais permeados de crenças de gênero. Para explicitar tal afirmação, recorremos a Portinari (1989) que nos diz que “a linguagem é um turbilhão e nos usa muito mais do que nós a usamos, pois ela nos carrega, molda, fixa, modifica, esmaga e ressuscita (não há palavra da salvação)” (p.18).

Se pensarmos o sistema socioeducativo como uma experiência de aprendizagem social e comunitária, que objetiva o desenvolvimento integral dos(as) adolescentes, a violência institucional não deveria estar presente nos processos vivenciados por eles(as). Porém, nossas incursões no campo da pesquisa denotam que o sistema socioeducativo, em alguma medida, se assemelha ao sistema prisional, onde os(as) adolescentes passarão pelos mesmos processos de controle social e de violência institucional.

Abaixo um fragmento retirado do caderno de campo da pesquisa, no qual uma funcionária da Casa de Semiliberdade Belô relatou as dificuldades em lidar com questões de gênero e a descrença de que o processo socioeducativo pudesse provocar mudanças na vida dos(as) adolescentes, pois ela acreditava que estava num sistema híbrido que não era tido como comunitário e assumido por toda a sociedade.

Já tivemos a “Prata”, com o nome social “Cristal”; ficava lá “de boa”, usava seus peitinhos de papel higiênico, cabelos e maquiagem em dia. Cumpru sua medida e voltou para o território. Tive notícias que entrou para a criminalidade e prostituição. Voltar para o território, muitas vezes, é um problema, pois as redes continuam as mesmas. Mesmo aqui há meninas que se prostituem na ida ou na volta da escola, em troca de dinheiro ou drogas.

(Fala de uma funcionária da Casa de Semiliberdade Belô - anotações do caderno de campo).

No Brasil, ainda há poucos estudos sobre gênero relacionados aos(às) adolescentes em situação de vulnerabilidades e conflito com a lei, apesar deste campo não se constituir num lugar de pesquisa esvaziado, além das pesquisas existentes nos revelarem algumas pistas, tais como: os processos de invisibilização do tema no cenário nacional e a ineficiência das políticas públicas para lidar com estas especificidades num ambiente predominantemente machista e misógeno. Percebemos que, embora as narrativas das adolescentes pesquisadas sejam distintas da pesquisadora, o fato de sermos mulheres nos une em um mesmo lugar de fala.

Ao observar a interação com as adolescentes no cotidiano do sistema socioeducativo, confirmam-se algumas semelhanças com o sistema prisional. Quando adentram nesse espaço que não é delas, as adolescentes são julgadas em relações de permanência e construções desiguais de gênero, pois uma jovem que cometa uma infração cruza espaços proibidos: o da lei, o da transgressão de normas sociais e o da invasão do espaço público. Finalizamos, nesse sentido concordando com Vera Regina Andrade (1997), ao reconhecer que o sistema penal é o filtro último de uma fase avançada do processo de seleção que se inicia no controle informal que, por sua vez, não opera sozinho, pois “os mecanismos deste controle atuam também paralelamente e por dentro do controle penal” (1997, p. 115) e, portanto, no interior do controle social formal, um interligado ao outro.

2 ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES: ALGUMAS CONCEPÇÕES E MÚLTIPLOS OLHARES

Figura 5 – Tela Geopoliticus, Salvador Dalí (1943)



Imagem extraída da internet em 23/10/2018.

A ave sai do ovo. O ovo é o mundo. Quem quiser nascer precisa destruir um mundo. (HESSE, 1970)

Conceituar a adolescência de forma unívoca não é uma tarefa exequível. São diversas as correntes de estudo, os consensos e dissensos construídos e as concepções que tematizam essa significativa fase da vida. Fato é que tal fase se caracteriza enquanto um período que envolve mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais que atravessam o processo de desenvolvimento de cada indivíduo.

Recorro à obra “Geopolítico - criança geopolítica assistindo o nascimento de um novo homem”, de Salvador Dalí, para tecer algumas considerações que sustentam minha compreensão do que significaria a adolescência e as vivências interpostas neste período da vida. No plano visível, a pintura faz evocar, no processo do adolecer, a metáfora do nascimento, uma vez que o(a) adolescente, “ser nascente”, estaria lutando para romper a placenta invisível, enquanto é observado(a) por um adulto e uma criança. No texto imagético, nasce o novo ser, desprovido do corpo infantil. E, para nascer, na afirmação de Hesse (1970), esse ser “precisa destruir um mundo”.

Na busca por compreender e conceituar a adolescência, com tudo que a comporta, optamos por fazer uma abordagem em dois eixos analíticos: um eixo demarcado pelos estudos da psicologia e da biologia, os quais tratam a adolescência como uma fase biológica e universal, permeada por conflitos, turbulências e mudanças biológicas e psíquicas. E outro, demarcado pelos estudos da sociologia e da antropologia, os quais denominam a juventude como etapa da vida que se constitui com suas construções múltiplas, sócio-históricas e culturais.

Neste capítulo, percorreremos o debate teórico e conceitual que situa a adolescência e a juventude, procurando definir essa fase do desenvolvimento humano para, em seguida, tecer algumas considerações acerca do adolecer em contextos institucionalizados, especificamente vividos em privação de liberdade, decorrente do cumprimento de uma medida socioeducativa.

2.1 Algumas concepções teóricas a respeito da adolescência e da juventude.

O reconhecimento da adolescência como fase da vida é consequência de um processo histórico que se deu ao longo dos séculos sendo, portanto, uma criação humana. Esse fenômeno, nem sempre se configurou tal como conhecemos e, evidentemente, se dá de forma diferenciada para os diversos segmentos sociais. Erickson (1976) define a adolescência como uma moratória social, ou seja, um tempo em compasso de espera para os compromissos da vida adulta. Todavia, Bock (2004) defende que não há nada de patológico nem há nada de natural, por perceber a adolescência como social e histórica. E o mais correto, em sua visão, seria defini-la não no singular, mas no plural, pois não há uma única adolescência como possibilidade de ser; há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas, assumindo infinitos contornos.

Etimologicamente a palavra adolescência vem do latim e deriva do significado *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), em que predomina a ideia do sujeito em processo ou em condição de crescimento. A palavra adolescência também deriva de *adolescere* cujo significado é adoecer. Pensar a partir das origens etimológicas nos leva a refletir que esta fase da vida significa amadurecer, em amplo sentido, e também, adoecer, quando nos referimos aos dissabores emocionais, diante de todas as transformações biológicas e mentais inerentes a esse período.

Juventude, adolescência, mocidade, puberdade, flor da idade, *teen...* Muitas são as expressões utilizadas para caracterizar esse período, sendo importante esclarecer que, no Brasil, há o uso simultâneo de dois termos: adolescência e juventude, pois semelhanças se sobrepõem, quer constituindo campos distintos, quer compondo áreas complementares e, muitas vezes, percebe-se uma disputa por abordagens diversas no debate acadêmico.

O que as pesquisas revelam é que seja mais comum encontrar a expressão adolescência atrelada à área da psicologia que considera o indivíduo enquanto ser psíquico e com construções pautadas na subjetividade, enquanto que o termo juventude aparece no campo das ciências sociais e históricas, no qual a leitura da elaboração do sujeito coletivo prevalece, podendo ser compreendida enquanto estruturação de processos sociais, através das relações constituídas ao longo da história.

Ângela Góes (2006), ao analisar os estudos de Granville Stanley Hall, identificou que o psicólogo americano se referia à adolescência como “uma fase da vida do ser humano marcada por conturbações, tempestades, tumulto, tormenta, causadas por oscilações

contraditórias vinculadas ao desenvolvimento da sexualidade” (2006, p.4). Hall foi quem primeiro sistematizou estudos sobre a adolescência, com caráter científico, atestando que, neste período, “a pessoa vive mudanças importantes e significativas geradoras de uma nova personalidade, diferente da personalidade da infância” (HALL, *apud* GÓES, p. 23; 24), causadas pelo “processo de maturação sexual”. (HALL, *apud* GÓES, p. 23; 24).

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), juventude é uma categoria sociológica que representa um momento de preparação de sujeitos jovens para assumir o papel de adultos na sociedade e abrange o período dos 15 (quinze) aos 24 (vinte e quatro) anos de idade. No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ) considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. A Política Nacional de Juventude divide essa faixa etária em três grupos: jovens da faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 (vinte e cinco) a 29 (vinte e nove) anos, jovens-adultos.

De uma perspectiva política e legal, o primeiro grupo, dos jovens-adolescentes, já está incluído na atual política da criança e do adolescente, sendo que, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece a adolescência como o período compreendido pela faixa etária dos 12 (doze) aos 18 (dezoito) anos incompletos e o termo juventude não é referido nesta legislação. Para o segundo grupo, denota-se uma ausência de políticas públicas que contemplem efetivamente os(as) jovens-jovens, assim como os(as) jovens-adultos(as).

Se, por um lado, o recorte etário permite uma categorização exata da faixa da população que se pretende atingir com a política, por outro lado, ele não consegue encerrar o dilema da conceituação acerca da juventude e da adolescência. Pensar sobre as concepções ligadas à ideia de juventude e de adolescência como fases da vida, numa perspectiva geracional, como um momento de vida, um período de transição entre a infância e a vida adulta, entre a dependência e a maturidade, nos trazem compreensões que podem reforçar, de certa forma, o recorte etário.

A produção teórica sobre a adolescência é bastante extensa, pois já no final do século XIX e início do século XX, o conceito emergiu no discurso de médicos, psicólogos e pedagogos, passando a ser reproduzido muitas vezes sem se considerar, no entanto, o caráter histórico das constituições do sujeito-adolescente, como se este não estivesse sempre presente na história.

Na adolescência, o indivíduo se vê obrigado a assistir e sofrer passivamente toda uma série de transformações que se operam em seu corpo, e, por conseguinte, em seu ego. Cria-se um sentimento de impotência frente a esta realidade que poderá ser vivido em uma forma persecutória (com o corpo e/ou seus órgãos, transformando-se em um depositário de intensas ansiedades paranoides e confessionais), maníaca (com a negação onipotente de toda a dor psíquica que inevitavelmente acompanha o processo), ou fóbica (com uma evitação que coloca as transformações corporais tão distantes que nem o próprio adolescente ou seus familiares devem mencioná-las). (OUTEIRAL, 1994, p.10).

Em diálogo, Góes (2006) demonstra que, no período antigo das sociedades ocidentais, a adolescência não era identificada como período diferenciado da vida. Foi no final do século XIX que distinções, como a faixa etária, passaram a ser determinadas socialmente. As transformações sociais, culturais e econômicas impõem novos parâmetros para a vida em sociedade, onde a escola e o ingresso no Exército são alguns exemplos dos pilares de sustentação de processos vitais que perpassam a adolescência. Portanto, o reconhecimento da adolescência como etapa do ciclo vital remonta ao século XX e, por conseguinte, pode-se dizer que está associada ao advento da sociedade industrial.

É também no século XX que emergiu a percepção de que “o homem é um ser histórico que se desenvolveu no decorrer do tempo a partir de relações interpessoais em determinadas condições sociais e culturais, portanto, vinculado à sociedade” (OLIVEIRA, 1997, p.26), e a adolescência fez parte dessa construção. Podemos ainda dizer que essa fase é um fenômeno da modernidade, surgido no final do século XIX e início do século XX, período do crescimento da urbanização e da industrialização. Fase que, manifestando-se entre a infância e a vida adulta, estabeleceu-se enquanto um período intermediário. Sendo um construto social, a adolescência “não pode ser vista como uma etapa natural do desenvolvimento humano” (GÓES, 2006, p. 32).

Sérgio Ozella (2002) disserta que exista um corpo se desenvolvendo com características próprias, mas refuta a ideia de que elementos biológicos ou fisiológicos tenham efeitos diretos na subjetividade. Para o autor, as mudanças surgidas são significadas pela sociedade e só fazem sentido na relação com outras pessoas. Essa visão não nega as mudanças biológicas que acontecem nessa fase da vida, mas pondera que essas novas características, marcadas no corpo, “são interpretadas nas relações sociais, assumindo significados sociais que serão parâmetros para o adolescente construir sua identidade”. (GÓES, 2006, p. 33).

Segundo Domingues e Alvarenga (1991), a adolescência é uma fase que se passa antes do ingresso na vida adulta e, pelo fato de não haver precisão sobre seu início e seu término, demarcados através de rituais socialmente reconhecidos, caracteriza-se, também, como uma fase de grandes contradições e ambiguidades. Para estas autoras, experienciar com seus pares esta fase da vida seria a maior aspiração, visto que, deste modo, há a passagem em que se deixa a infância e estabelecem-se novas relações com a família e com a comunidade.

Melucci (1997) afirma que a adolescência é a fase da vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. Neste período o futuro é visto como um conjunto de possibilidades, sendo que estas podem se tornar fantasmas, por não haver tempo para realizá-las. Já Peralva (1997) caracteriza a adolescência como uma fase do crescimento, provindo da cristalização das “idades da vida”. Essas fases/idades aparecem hierarquizadas. O velho se impõe sobre o novo, o passado informa o futuro e essa definição cultural da ordem moderna define as relações entre adultos e jovens, estabelecendo o lugar no mundo para cada idade da vida. A autora critica a afirmativa de que o jovem é aquele que se integra mal, resiste à socialização e sai do padrão, sendo a própria representação do desvio.

Partindo da ideia da adolescência como um período da moratória, Calligaris (2000) analisa as dificuldades, as quais quem esteja nesta fase encontra para se inserir na sociedade. E, quando ocorre essa inserção, a vida se torna problemática, pois “o olhar adulto não reconheceu nelas os sinais da passagem para a vida adulta”. Calligaris (2000) ainda avança o discurso na direção da superação do conceito abstrato da adolescência afirmando:

[...] Numa sociedade em que os adultos fossem definidos por alguma competência específica, não haveria adolescentes, só candidatos e uma iniciação pela qual seria fácil decidir: sabe ou não sabe, é ou não é adulto. Como ninguém sabe direito o que é um homem ou uma mulher, ninguém sabe também o que é preciso para que um adolescente se torne adulto. O critério simples da maturação física é descartado, faltando uma lista estabelecida de provas rituais, restando, então, a espera, a procrastinação e o enigma, que confrontam o adolescente – este condenado a uma moratória forçada de sua vida – com uma insegurança radical (CALLIGARIS, 2000, p.21).

Ponderamos, então, que a psicologia no remete a pensar a adolescência enquanto o momento em que se deixa para trás a criança idealizada pelos pais, sendo este um tempo de desinvestimentos e reinvestimentos, de busca de uma identidade sexual. Podemos dizer que, neste sentido, na adolescência, o sujeito –à proporção que tem que se haver com uma nova

realidade, a do corpo transformado pela puberdade –poderá dar um novo encaminhamento ao ressurgimento do Édipo, através da simbolização. Pode ser, portanto, uma fase muito criativa, ou de pura repetição, à proporção que haverá uma tensão entre um corpo transformado, “pulsante”, e as exigências do mundo externo que podem caminhar em direções opostas.

Já a palavra juventude tem assumido diferentes significados, de acordo com o contexto histórico, social, econômico e cultural contemporâneo. Porém, o sentido comumente difundido é aquele que a estabelece como uma fase de transição entre a adolescência e a vida adulta, um momento de preparação para um "devir". Dayrell e Gomes (2010) criticam o modo como a sociedade atribui significados a essa fase da vida: "uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, onde o jovem é um 'vir a ser', tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente" (DAYRELL, GOMES, s/d, p.1). A mesma crítica é compartilhada por Abramo (2008), ao afirmar que, para a sociedade moderna, essa é uma fase de preparação:

[...] para um exercício futuro de cidadania, dada pela condição de adulto, quando as pessoas podem e devem (em tese) assumir integralmente as funções, inclusive as produtivas e reprodutivas, com todos os deveres e direitos implicados na participação social (ABRAMO, 2008, p.110).

Analisar o significado da palavra juventude e seus conceitos, nos leva a admitir que, apesar dos sujeitos jovens se encontrarem numa mesma faixa etária e constituírem um grupo social, a vivência da juventude possui características diferenciadas, de acordo com o contexto no qual os(as) jovens estão inseridos(as). Por essa razão, a literatura atual tem utilizado a palavra juventude no plural. O uso da expressão juventudes representa o reconhecimento da necessidade de, ao se tratar de jovens, levar em conta que os sujeitos jovens constituem identidades e singularidades, de acordo com a realidade de cada um(a).

O plural de referência à juventude é o reconhecimento do peso específico de jovens que se distinguem e se identificam em suas muitas dimensões, tais como de gênero, cor da pele, classe, local de moradia, cotidiano e projetos de futuro (IBASE; PÓLIS, 2005, p.8).

Na tentativa de sistematizar o conhecimento produzido pelas pesquisas sobre juventude na sociologia, Pais (1990) descreve essa produção em dois grandes blocos: o primeiro compreenderia os trabalhos que consideram a juventude como uma das teorias sociológicas que ocupam um importante espaço na constituição das concepções acerca deste período, relacionadas com o processo de socialização do sujeito e de aquisição de papéis sociais. O segundo subsumiria a temática no interior de outras dimensões da vida social, definidas a partir de universos mais amplos e diversificados, especialmente derivados das diferentes situações de classe.

A concepção da juventude como uma fase de transição se sustenta em relação à trajetória biográfica, que vai da infância à idade adulta, e à transição considerada como processo de (re)produção social, quando as trajetórias dos(as) jovens são reflexos das estruturas e dos processos sociais. Essa compreensão aborda as questões sociais e históricas, para definir e compreender a juventude como categoria social.

Esse modo de enxergar a juventude, ora como uma fase de transição para a vida adulta, ora como um momento de intensas experimentações e com características peculiares, e ora como um grupo social situado historicamente, com demandas e especificidades próprias, dá lugar a, pelo menos, três abordagens. Na primeira, há um olhar sobre o(a) jovem como principal vítima dos problemas sociais (por exemplo, ao tratar temas como gravidez precoce, na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/DSTs e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida/Aids), ou como problema, quando o assunto é violência, participação política, ou outros temas ligados à segurança pública. (CARA; GAUTO, 2007, p. 172).

Um(a) jovem, visto(a) como “modelo cultural”, aparece associado(a) aos signos de juvenilização da sociedade que tem nos estilos de vida, valores e modos de ser compartilhados por grupos sociais. Nas palavras de Kehl (1998), ser jovem virou um *slogan*, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico para todos. A visão de um(a) jovem como modelo, assim como a visão como problema, é reduzida para a percepção das juventudes em sua complexidade, uma vez que enfatiza apenas uma de suas dimensões. A terceira abordagem seria a dimensão do direito, ou seja, o reconhecimento do(a) jovem como sujeito de direitos, o qual contrapõe-se a essas duas percepções anteriores, pois assevera que os(as) jovens se encontram numa fase singular do seu desenvolvimento pessoal e social e que eles(as) possuem características e demandas próprias (CARA; GAUTO, 2007).

Ponderando acerca dos modelos culturais a respeito da juventude, pela sociedade, podemos concluir que a institucionalização dos(as) adolescentes é permeada por questões sociais, podendo ser compreendida como um conjunto de expressões das desigualdades sociais. Então quais seriam os *slogans* ou estereótipos colocados socialmente para os(as) adolescentes em situação de vulnerabilidades e conflito com a lei? Buscaremos refletir, no próximo tópico, sobre os desafios colocados aos(às) jovens que vivenciam experiências de institucionalização em contextos em que há a garantia dos direitos fundamentais na forma da lei, mas que, contraditoriamente, as pesquisas apontam fragilidades na execução da legislação e na equidade de acessos a esses mesmos direitos fundamentais.

2.2 Ser adolescente em contextos de institucionalização: práticas e discursos

Visto que se consolidava o conceito do termo “adolescência”, nas primeiras décadas do século XX, ocorria, de um lado, um processo de reestruturação das prisões e das cortes judiciais, especialmente designadas para lidar com aqueles(as), os(as) quais eram denominados(as) “jovens infratores(as)”, também chamados(as) de “delinquentes juvenis”.

De outro lado, o Estado organizava os serviços especiais de emprego em agências de bem-estar social, procurando encaminhar para o mundo do trabalho, aqueles indivíduos que não eram mais vistos como crianças, mas que também não pertenciam ao mundo adulto. Desta maneira, citamos Alaimo (1992) que nos diz:

Ao passo em que especialistas acadêmicos definiram o conceito de adolescência, outros popularizaram o conceito e visaram construir um espaço social para a adolescência. Não apenas psicólogos e médicos, mas educadores, trabalhadores sociais, legisladores, filantropos, criminologistas e oficiais de menores tornaram-se atentos para a centralidade dos anos adolescentes no ciclo da vida. (ALAIMO, 1992, p.419)

A defesa e a garantia dos direitos das crianças e dos(as) adolescentes nem sempre foram constantes na história, e a condição desses sujeitos esteve marcada pelo abandono e por práticas que eram consideradas como protetivas, mas que acabavam sendo contraditórias em sua execução, como a prática da internação de crianças e adolescentes em instituições, ato considerado protetivo, mas que tirava a criança do seu âmbito familiar e impossibilitava seu convívio familiar e social (WEBER, 2000).

Segundo Dias e Silva (2012), a história em torno da institucionalização de crianças e de adolescentes, no Brasil, principalmente a partir da transição do século XIX para o século XX, esteve sempre associada à concepção de pobreza. A vulnerabilidade social, as condições de vida que se incompatibilizavam com o modelo de família e de sociedade confirmavam o lugar da criança e dos(as) adolescentes pobres. Esse “acolhimento” de crianças e adolescentes consistiu-se numa solução errônea que resultou em uma cultura de institucionalização.

Tanto assim que o Código de Menores foi promulgado num momento em que a sociedade brasileira havia incorporado em seu discurso a salvação da criança e a regeneração social, conforme afirmam Perez e Passone (2010). O Estado via na criança um alvo de intervenção pública e acreditava que tinha o dever e o poder de intervir nas relações familiares,

zelando pelo cuidado da criança e do(a) adolescente pobre, podendo até retirá-lo(a) da família, se fosse necessário: “(...) o papel de resgate da enorme dívida social do país para com as crianças e a perspectiva de colocá-las na condição de cidadãos” (SANTOS, 1992, p. 70-71).

Apesar do avanço legislativo, seria necessário mudar a concepção da sociedade a respeito das crianças e dos(as) adolescentes que precisavam ser vistos(as) como sujeitos de direitos, o que não ocorreu de imediato. Siqueira e Dell’Aglio (2006) apontam que esta dificuldade na mudança da mentalidade vive-se ainda nos tempos atuais, sobretudo, nos aspectos culturais e sociais. Segundo as autoras, ainda observa-se a exigência da sociedade para que o Estado se posicione de forma enérgica e punitiva com crianças e adolescentes que vivem nas ruas. O que se percebe é a importância dada para a retirada dessa população das ruas, desconsiderando se seus direitos estão ou não sendo garantidos.

O “nascimento” e a consolidação da “adolescência”, nas três primeiras décadas do século XX, configuraram-se a partir da união de duas figuras já estabelecidas no imaginário ocidental: o(a) jovem, figura social descrita das mais variadas maneiras no decorrer do tempo. E o(a) púbere, figura biológica e psíquica, construída pelo discurso médico e psicológico no decorrer do século XIX. Para aqueles(as) que se encontravam fora do modelo em curso, era determinada a remoção para instituições isoladas do resto da sociedade. As instituições totais exerceram controle e disciplina sobre diversos públicos que se encontravam como “sobrantes” ou “não adequados” no contexto social, dentre eles, o público formado por crianças e por adolescentes (FOUCAULT, 1979).

Também, para Foucault (1997), educação e a ordem são faces complementares do dispositivo intrínseco à racionalidade moderna. As técnicas disciplinares, que os processos educativos condensam, situam-se no âmago dos processos sociais constitutivos de um aparelho de poder renovado. A consciência da infância e da puberdade é inseparável da consciência da sexualidade infantil e juvenil (sexualidades desviantes) e da constituição de um dispositivo científico, do saber técnico, que pretende produzir corpos dóceis sob os efeitos da disciplina, do ordenamento, do controle das atividades e do adestramento sobre os costumes e os comportamentos (FOUCAULT, 1997). A seguir um fragmento ocorrido em um dos processos circulares na Casa de Semiliberdade Belô que ilustram a afirmativa foucaultiana:

Auxiliar Educacional: *Esmeralda? Posso fazer uma perguntinha?*

Esmeralda: *pode perguntar depois, não?*

Auxiliar Educacional: *Esmeralda, você está de sutiã?*

Esmeralda: *você quer que eu levante a blusa aqui e mostro? Ai, não aguento mais isso não, véio. não aguento mais!*

Auxiliar Educacional: *eu só te fiz uma pergunta. Você quer um sutiã?*

Esmeralda: *“cara de pau”. Muito “cara de pau”! Ahhh, não tô nem aí, não, fia. OOOOOO. Eu vou sumir. Tô enxergando nada aqui. Eu não tô fazendo nada.*

Auxiliar Educacional: *amanhã você vai no cinema, Esmeralda?*

Esmeralda: *não vou nem responder!*

Diamante: *ganhou uma comissão.*

Auxiliar Educacional: *já.*

Esmeralda: *se eu tomei, eu não tô sabendo, não, porque ninguém me deu nada pra eu assinar. Eu tomei comissão, oh?*

Auxiliar Educacional: *ainda, não! Ainda!*

No entanto, os sujeitos resistem, nos silenciamentos, ou nos enfrentamentos a uma ordem na qual fica evidente que as práticas de assujeitamentos institucionalizadas não os encerram no lugar de vítimas. Esmeralda sabia exatamente o que significava afrontar a pergunta da Auxiliar Educacional. Esse diálogo está inscrito em um confronto anteriormente estabelecido. A pergunta pelo sutiã não cabia naquele lugar e naquele momento (as meninas estavam concentradas na produção de um desenho), mas era uma questão de poder. Pequenos poderes, mas importantes e fundamentais nas práticas de assujeitamentos.

Orlandi (1997) informa que, ao falar, o sujeito utiliza-se de determinados termos para construir o seu discurso, mas poderia fazê-lo de outra forma. Por isto, é importante considerar o silêncio como parte constitutiva do discurso, pois, quando uma elaboração é materializada, outra é apagada. A autora apresenta a política do silêncio (ou silêncio político) como uma forma de censura. No silêncio constitutivo, o sujeito, ao produzir determinado enunciado, silencia outros sentidos possíveis, mas não desejados naquele momento.

Figura 6 – Instalação artística do Coletivo Pi que fez pintura usando corpos de mulheres



Foto: Fábio Tito / G1 – imagem extraída da *internet* em 20/10/2018

O silêncio político é a marca dessa instalação artística do Coletivo Pi. Cada jovem é marcada pelo uso das tintas jogadas em seus corpos, por outros, estrangeiros que impregnam simbolicamente, em cada história, uma marca, constituindo uma visibilidade singular. Sendo assim, essas marcas não dependem do que a jovem diga ou queira mostrar, depende da maneira como a interferência externa se constituirá no seu processo identitário.

Orlandi (1997) ainda nos explica: “No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições”(p.81), ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito.

A sociedade tende a reproduzir esta narrativa discursiva sendo, muitas vezes, complacente com a situação de extermínio e de marginalização dos(as) jovens das periferias urbanas. Assim, os enunciados produzidos pelas mídias e senso comum acabam cristalizando tais conclusões, previamente construídas, estimulando o preconceito, os processos de invisibilização e a criminalização dessas juventudes.

2.3 Pobres por natureza: processos de estigmatização e invisibilização das adolescentes

Figura 7- Carota, Joan Miró (1978)



Imagem extraída da internet em 22/10/2018.

A obra “Carota”, de Joan Miró, pode nos dar uma ideia de como se cristalizou em nossa sociedade a noção de periculosidade, associada diretamente aos(às) “adolescentes problemáticos(as)”, das chamadas classes perigosas (SILVA, 2005).

Desde a concepção do Código de Menores, para estes(as), era destinado um tratamento corretivo e disciplinar, através do trabalho e, no tecido social dessa construção histórica, as classes populares passaram a ser vistas como perigosas. Diante das desigualdades sociais, passou-se a criminalizar a pobreza, associando a imagem dos(as) adolescentes pobres à imagem da delinquência e à visão destes(as) como marginais em potencial.

Dessa forma, no contexto atual, o(a) adolescente em situação de vulnerabilidades e conflito com a lei representa(ria) um “perigo à sociedade”, uma vez que sua imagem está associada à violência e à criminalidade. Mais claramente é perceptível a defesa da sociedade e dos bens patrimoniais, para tanto, o discurso reforça a segregação desse segmento da

população, através do controle social e jurídico que se impõe de forma rígida. O fragmento do diálogo abaixo, ocorrido em uma das entrevistas, ilustra bem esse conceito:

Diamante: aí eu vim pra cá e comecei a estudá de novo, aí meus colegas só ficava falano, nóóóóó, véi, você é da semiliberdade mermo, nóóóóó. Você não tem cara de semi, não. Porque tem umas pessoas, assim, que tá na cara que é de semi.

Nesse cenário, pode-se afirmar que a conduta transgressora na adolescência não pode ser analisada de forma isolada, devendo-se considerar não somente as motivações individuais, mas também refletir sobre as situações que levam o(a) adolescente a manifestar comportamentos opostos. A análise da realidade na qual o(a) adolescente está inserido(a) e seu histórico de não acesso às políticas sociais também podem ser determinantes nessas circunstâncias.

O(A) adolescente que sofre processos de invisibilização, enquanto sujeito de direitos, já privado(a) de possibilidades de liberdade, uma vez em situação de vulnerabilidades e de conflito com a lei, torna-se visível como “infrator(a)”, “delinquente”, “bandido(a)”, conquistando, assim, sua visibilidade perante a família, a sociedade e o Estado. Torna-se, com isso, alvo da repressão estatal, “[...] expressão do clamor punitivo que grassa na sociedade brasileira por maior repressão, mais prisões e penas mais rigorosas” (SALES, 2007, p. 65).

Para Goffman (1971), estigma é uma marca produzida socialmente, relacionada a algum atributo considerado negativo, o qual praticamente desumaniza o seu portador. Essa marca social, alusiva a algum estereótipo, é vista como uma desvantagem ou uma diferença quanto ao que se considera normal. Refletindo sobre o que cotidianamente escutamos, poderíamos dizer que os(as) jovens em situação de vulnerabilidades e conflito com a lei seriam, então, uma categoria estigmatizada, um grupo indesejado, combatido, excluído: um grupo que, por meio de algumas políticas de Estado, se busca transformar para “melhor”, tornar novamente aceitável, ou isolá-lo da sociedade, talvez eliminá-lo.

Pode-se dizer que o estigma seja uma força que distorce ou transforma uma relação entre grupos e, conseqüentemente, entre indivíduos. Ele é construído por um emaranhado de discursos que estão presos na dualidade maniqueísta do bom/ruim, em que, se alguém é colocado no papel de inferior, automaticamente outrem exercerá um papel superior, ou seja, o estigma simplifica os sujeitos, ao invés de contemplar sua complexidade.

Embora os discursos estigmatizantes simplifiquem as pessoas, isso não quer dizer que o discurso em si seja simples ou raso. Geralmente ele se apoia em estudos, em dados e experiências. Lembremos que, para o discurso ser aceito, ele deve, primeiramente, convencer,

deve “cheirar” a verdade. Para Foucault (2006), os discursos de verdade são aqueles que trazem consigo efeitos de verdade, e é a partir deles que somos julgados(as), condenados(as), classificados(as), cotidianamente, impelidos(as) a tarefas e destinados(as) a certa maneira de viver, a um modo de vida. (FOUCAULT, 2006, p. 29).

Reiteramos que o discurso construído sobre o(a) adolescente em situação de vulnerabilidade e de conflito com a lei foi idealizado durante o século XX, no Brasil, e está relacionado diretamente com a pobreza. Um discurso lançado sobre as classes mais vulneráveis, como forma de legitimar todo o controle social e policial que sobre elas incidem. A vigilância nas periferias, favelas e demais regiões onde os oprimidos habitam parece estar naturalizada pelas forças de segurança.

Os diferentes estigmas que foram lançados sobre as periferias justificam uma série de tecnologias que vigiam, conduzem, iludem, oprimem, humilham e classificam os(as) adolescentes. As adolescentes da pesquisa, por exemplo, são/eram vistas com indiferença, quando seguem/seguiram a norma, e são/eram criminalizadas, quando “pisam/pisavam fora da linha”. Este é um dos principais papéis do estigma, como já vimos. O estigma do(a) “menor infrator(a)” está nesse pacote. Se olharmos atentamente, iremos constatar que as pessoas a encherem os presídios, assim como os(as) adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa, em meio aberto ou fechado, são oriundos(as) das periferias das grandes cidades, ou seja, existe uma seleção do sistema de justiça.

A partir do conceito de estigma, Goffman (1971) desenvolve o conceito de identidade social virtual, como uma imputação que se faz ao indivíduo, de acordo com um retrospecto social em potencial, ou seja, em concordância com o que imaginamos sobre o indivíduo, em razão de algumas de suas características: o que ele na realidade possui e o que seria o seu verdadeiro eu são a identidade social real.

O que sustenta o estigma são os discursos de ódio, policialescos, punitivistas, de lei e de ordem, que circulam fortemente na sociedade brasileira, de forma que criminalizam os(as) jovens da periferia, transformando-os(as) em “monstros brutais” que estão escondidos(as) em cada esquina, causando mais medo na população e, conseqüentemente, reforçando o estigma que “paira sobre suas cabeças”.

Goffman (1999) elaborou um rol de cinco agrupamentos, os quais pertencem às instituições totais: 1) instituições criadas para cuidar de pessoas que são consideradas incapazes e inofensivas, como casas para cegos(as), asilos para idosos(as), órfãos(ãs) e

indigentes; 2) locais para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, ainda que não intencionalmente, tais como hospitais para doentes mentais e hospitais para tuberculosos(as); 3) instituições para proteger a comunidade contra ameaças e perigos intencionais, na qual o bem-estar das pessoas isoladas não constitui o problema imediato, que são as cadeias, penitenciárias, os campos de concentração; 4) lugares destinados à realização de tarefa de trabalhos específicos, como os quartéis, navios, campos de trabalho; e, por fim, 5) estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, quase sempre locais de instrução religiosa, abadias, mosteiros, conventos (GOFFMAN, 1999, p. 16-17). Ressalva o autor que essa classificação não é definitiva nem esgota o tema: apenas a utiliza como um ponto de partida concreto. Assevera que nenhum dos elementos utilizados para conceituar instituição total é exclusivamente peculiar a esse modelo institucional, bem como nem todas as características são partilhadas por todas as instituições totais. Para o autor, “o que distingue as instituições totais é o fato de cada uma delas apresentar, em grau intenso, muitos itens dessa família de atributos” (GOFFMAN, 1999, p. 17). Isso quer dizer, por fim, que Goffman (1999) os considera uma espécie de perfil dos modelos de instituições totais por ele estudados, o que não significa que não sejam definitivos ou absolutos.

Soares (2000) é enfático ao afirmar que todos sabem que o sistema de internação é falido, desde o seu nascimento. A cadeia pode ser considerada como uma sociedade dentro de outra sociedade, com regras e leis próprias. Utilizando este pressuposto, podemos presumir uma correlação entre prisão e internação, entre pena e medida socioeducativa, de forma que a privação de liberdade, por si só, cause transtorno perene no comportamento de qualquer sujeito.

Embora seja garantido ao(à) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade o direito à convivência familiar e comunitária e a realização de atividades externas à instituição, é inegável a restringência da interação desse(a) adolescente com o mundo externo. Há uma separação entre a vida na instituição e no mundo exterior, em virtude da própria estrutura arquitetônica do espaço, da vigilância e da contenção. Seja porque, como é caso desta pesquisa, há um impedimento logístico (há uma única casa em Minas Gerais que fica na Capital Mineira e é para onde são destinadas todas as adolescentes em cumprimento de medida de semiliberdade do Estado), seja porque, a partir daí, a estrutura poderá se tornar totalizante.

Nas unidades de semiliberdade, concentram-se, no mesmo lugar, o acesso a diferentes aspectos da vida, como a escola, os momentos de descanso e lazer e etc., os quais

sempre e a todo tempo estão sujeitos às mesmas autoridades. Para Goffman, essa é uma característica peculiar das instituições totais, pois a sociabilidade moderna permitiu às pessoas desenvolver as tarefas da vida cotidiana em espaços distintos, sob autoridades, o que não ocorre nessas instituições.

Em contrapartida, a natureza da medida de semiliberdade propõe que o(a) adolescente tenha a oportunidade de significar e/ou ressignificar seus vínculos com a comunidade, dando a essa medida possibilidades que diferem da internação. Abaixo segue uma fala de Rubi, quando ela se refere ao que acha do cumprimento de medida socioeducativa na internação e na semiliberdade:

A escola me salvou, sabe, quando eu vim pra cá, vim pra Muralha, fiquei 37 dias na Muralha. Tá doído, ficar no fechado, não dá, não; ficar no “entraque”... Cadeia... Gostava muito, não, e lá é muito frio, odeio frio, tomar banho, você já sai de dentro com roupa... Dá, não, era frio demais. Aqui, na Semi, eu gosto mais.

A partir da declaração da adolescente, renovamos nossa concepção de que, ainda assim, a medida socioeducativa de semiliberdade deverá ser considerada, pelas suas potencialidades e especificidades, como um dos caminhos em que o Estado possa investir em novos modelos de cumprimento de uma medida socioeducativa, onde haja a primazia educativa e o intuito de se repensar o poder disciplinar, transpondo o lugar da medida para o cuidado de si e para as práticas da liberdade, onde o(a) adolescente possa significar/ressignificar a situação de cumprimento de medida, de forma positiva e heterotópica.

A liberdade do cuidado de si somente poderá ser experimentada como tal, se for uma experiência ético-moral do sujeito em sua própria verdade, uma experiência sempre singular e intransferível, e, para Foucault (2006), a liberdade é o elemento sem o qual nem o poder, nem a ética podem existir.

2.4 A vida em cena: fragmentos das vivências cotidianas na Casa Belô

Mesmo sendo uma alternativa significativa de mudança e flexibilização do cumprimento da medida socioeducativa em meio fechado, percebemos, ainda, muitas características das instituições totais nas unidades de semiliberdade. Talvez seja porque a verdadeira mudança que deva ocorrer seja na concepção da política e no investimento da formação da equipe de profissionais que atua no sistema socioeducativo.

Ainda que a medida socioeducativa de semiliberdade tenha características que avançam para o reconhecimento do direito do(a) adolescente ao convívio comunitário e às diversas formas de construções de pertencimentos decorrente dessa experiência, durante minhas observações, enquanto pesquisadora, percebi que a forma como a Casa de Semiliberdade Belô executa o serviço público de medida socioeducativa de semiliberdade ainda carrega muitos dos atributos identificados por Goffman (1999), ao preconizar as tipologias de instituições totais.

As vivências, os diálogos e episódios manifestados no período da observação denotavam que os efeitos de permanecer sob a ameaça da sanção/comissão podiam ser distintos, pois havia adolescentes que faziam de tudo para não “pagar” essa sanção/comissão e se enquadravam no modelo do bom comportamento esperado. Havia aquelas que tentavam se conter, mas “explodiam” não conseguindo se enquadrar no comportamento esperado pela equipe. Nas narrativas, percebia-se um lugar cristalizado para cada uma dessas adolescentes – pois havia aquelas “predestinadas” a pagar comissão - que, quando ocorria a tentativa de sair desse lugar, as outras adolescentes, os(as) agentes¹⁵, ou educadores(as) tendiam a questionar tal tentativa. Pagar comissão era parte de um acordo para quem entrava na Casa. Todas as quatro adolescentes pesquisadas já pagaram comissão e somente com Safira isso havia ocorrido uma única vez.

Durante o campo da pesquisa, percebi que as adolescentes referiam-se ao cumprimento da sanção como pagamento de comissão, seguindo a mesma lógica quando repetiam que estavam “pagando” medida socioeducativa. Todas as adolescentes referiam-se ao cumprimento da medida sob a forma de “pagar a medida”. Percebia-se que estavam em situação de extrema vulnerabilidade social, devido à negativa de acessos aos serviços do Estado, tendo muitos de seus direitos constitucionais negados. No entanto, colocavam-se simbolicamente enquanto devedoras deste mesmo Estado que as invisibilizava e negava direitos a elas.

Segundo as adolescentes pesquisadas, pagar comissão é não poder visitar os familiares aos fins de semana, ou deixar de participar de atividades recreativas, ou culturais, que eram realizadas fora da Casa de Semiliberdade. Para quem estivesse impedida de circular,

15 Segundo informações contidas no Diário Oficial de Minas Gerais; o(a) Agente de Segurança Socioeducativo deverá exercer atividades de vigilância e escolta nos espaços intramuros e extramuros nos estabelecimentos da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo, zelando pela integridade física, mental e emocional dos(as) adolescentes em regime de internação e semiliberdade; garantir a integridade do patrimônio e a segurança dos(as) servidores(as) em exercício nas unidades de atendimento; assegurar o cumprimento das medidas socioeducativas; atuar como orientador(a) no processo de reinserção social do(a) adolescente em conflito com a lei.

a punição mais severa e mais simbólica seria ver as outras jovens saindo e continuar ali. Era a repaginação do castigo que, conforme disseram as meninas, “pagavam a comissão”, pagavam por estar ali, como se somente elas, “adolescentes”, devessem ao Estado e à sociedade a razão de suas existências. Como se o Estado não tivesse dívidas perante os direitos fundamentais dessas adolescentes.

Os momentos em que havia discussões eram comuns na Casa de Semiliberdade Belô, mas Esmeralda sempre incorria naqueles em que recebia inúmeras vezes a sansão-comissão. Presenciei situações em que as adolescentes, ao iniciarem discussões por qualquer coisa, ouviam frases do tipo: “tá querendo, mesmo, levar uma comissão”; “sabe aquela atividade legal que vamos fazer? Pois é: quem estiver de comissão não vai”. Esses “avisos” eram utilizados corriqueiramente pelos(as) agentes e pela auxiliar educacional, como forma de apaziguamento de conflitos.

Nos pressupostos do SINASE, percebe-se que seja de grande importância a elaboração de rotinas no que se refere aos horários das atividades no interior da Unidade de Semiliberdade. Para o cumprimento da rotina, exige-se a organização e o planejamento das atividades que serão desenvolvidas pelas adolescentes. Todas as ações devem estar contempladas no Planejamento Pedagógico da Casa de Semiliberdade.

As unidades e/ou programas de atendimento socioeducativo devem construir seu projeto educativo contendo os princípios norteadores de sua proposta, o entendimento do trabalho que se quer organizar (o que se quer, por que o quer) os objetivos (geral e específicos) e a organização que vai se dar para alcançar esses objetivos (tais como modelo de gestão, assembleias, equipes e outros), o detalhamento da rotina, o organograma, o fluxograma, o regimento interno, regulamento disciplinar, onde se incluem procedimentos que dizem respeito à atuação dos profissionais junto aos(às) adolescentes, reuniões das equipes, estudos de caso, elaboração e acompanhamento do PIA¹⁶ (BRASIL, 2006, p. 42).

Cabe salientar que, no documento Regimento Único das Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade, referendado pelo Governo de Minas Gerais, por meio da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas, há um capítulo descrevendo o que são as transgressões disciplinares passíveis de sanções. Em seu título II,

16 PIA - Plano Individual de Atendimento - está inserido na Lei do SINASE (Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012), em seu capítulo IV. A elaboração do plano é de responsabilidade da equipe técnica da unidade de atendimento, tomando por base a participação do adolescente e do seu grupo familiar, bem como os relatórios e pareceres das equipes técnicas, de todos os órgãos públicos, programas e entidades que lhes presta atendimento e/ou orientação.

“Do Regulamento Disciplinar”, no capítulo II, “Das Transgressões Disciplinares”, as transgressões estão classificadas em leves, médias e graves.

Durante o processo de observação, identifiquei uma rotina diária organizada, com horários definidos para despertar, arrumar os quartos e para a higienização pessoal. Os horários menos flexíveis eram os das refeições, do sono, das oficinas e atividades pedagógicas. Segundo a pedagoga da Casa de Semiliberdade Belô, na rotina institucional, o despertar deveria ser às sete horas, em seguida, era servido o café da manhã e, logo depois, as adolescentes arrumavam os quartos e os demais cômodos. Posteriormente, elas ficavam disponíveis para as atividades pedagógicas e para os atendimentos. Durante a faxina, poderiam escutar música e nos horários de televisão, pós-almoço, à noite, assim como nas atividades que fossem coletivas, e tal escuta se decidia também no coletivo.

O almoço era servido ao meio dia e, às quinze horas e trinta minutos, o lanche da tarde. Às 19h, o jantar. Toda a alimentação era terceirizada, não sendo permitido o livre acesso à cozinha, sem a presença dos(as) agentes socioeducadores(as). Na geladeira guardavam-se as garrafas com água, sucos e frutas. Durante o dia, não era permitida a permanência no interior dos quartos, a não ser após o almoço, ou caso as adolescentes sentissem algum mal-estar.

Abaixo, um fragmento de diálogo vivenciado em um dos processos circulares:

Diamante: eu tô a fim de comer bolo de chocolate. Que vontade de comer brigadeiro de colher. Eu fiz curso de doces. Foi o primeiro curso que eu fiz.

Esmeralda: tô a fim de comer bolo de cenoura. Aqui nós num mexe nem no forno.

Diamante: podia bem ser sorvete de chocolate, então. Tô louca de vontade de comer um doce.

Esmeralda: ahh... Se eu tivesse dindim¹⁷ para comprar um pote de sorvete, agora.

Diamante: acho que tô é na TPM. A Ametista, que foi desligada, acordava a gente às duas horas da manhã para conversar, quando tava de TPM. Ela ficava muito ansiosa (risos).

Percebi que, com raras exceções, a maioria dos(as) agentes socioeducativos(as) possuía pouca interação com as adolescentes na Casa. No tempo que passei lá, não vi esses(as) profissionais promoverem atividades socioeducativas com as adolescentes. A conduta limitava, em alguns momentos, a algumas conversas genéricas e coletivas, de forma que a função acabava se restringindo à contenção e à vigilância.

¹⁷ Dindim, gíria utilizada pela adolescente para se referir a dinheiro.

Quanto às questões da contenção e da vigilância, praticamente durante todo o tempo, os(as) agentes socioeducativos(as) estavam dispostos(as) em duplas ou trios, em pé ou sentados(as) no banco da sala, ou nas áreas da Casa onde estavam as adolescentes. Colocavam-se num lugar onde pudessem ter a visão de tudo, o que acontecia no ambiente da Casa de Semiliberdade e, ao primeiro sinal de qualquer conflito, a contenção seria imediata.

Na obra *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (1997) explora o panóptico do filósofo Jeremy Bentham na ideia e na prática. O panóptico é, na sua forma geral, um edifício estruturado de forma a ter um ponto de observação central, como a torre do relógio no centro da prisão, salas ou espaços em torno deste ponto central. Ele é estruturado de tal maneira que seja possível observar tudo, ao mesmo tempo, a partir de um ponto central.

Foucault usa principalmente o exemplo da prisão, onde os(as) guardas podem vigiar os(as) presos atrás de venezianas; enquanto estes(as) últimos(as) nunca podem realmente ter a certeza de que haja ou não alguém lá a observá-los(as). Mas os princípios arquitetônicos do panóptico também são usados em escolas, hospitais e locais de trabalho – e todos para o mesmo efeito.

Figura 8-Figura 8- Foucault (2007) – Vigiar e Punir - “Panóptico”

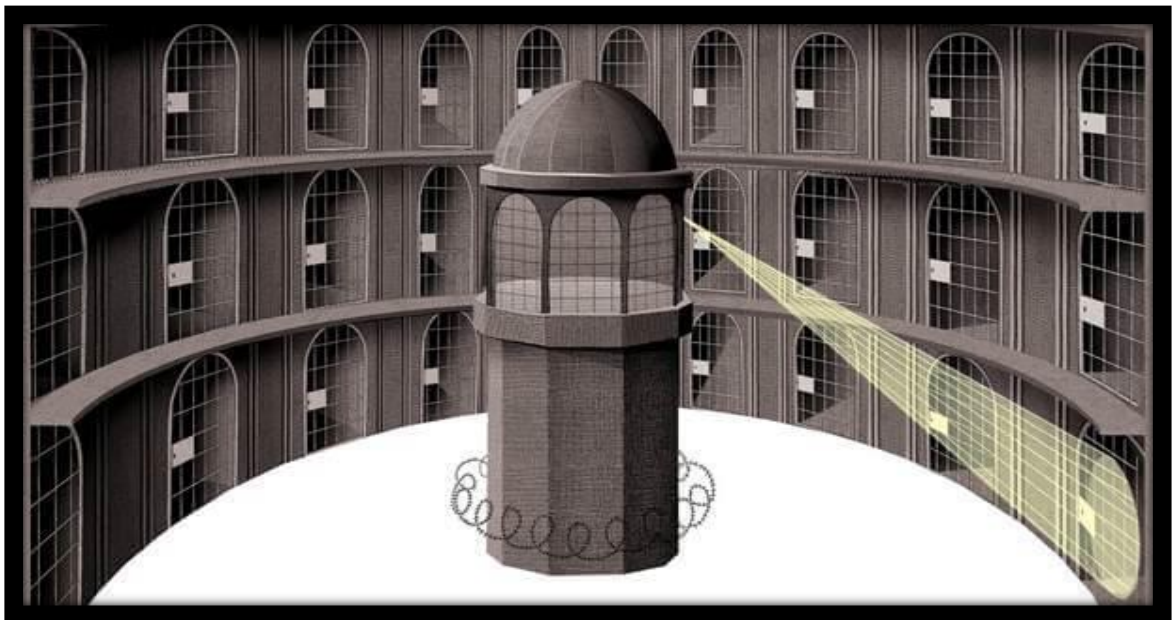


Imagem extraída da internet em 22/10/2018

Figura 9- Desenho da Casa de Semiliberdade Belô

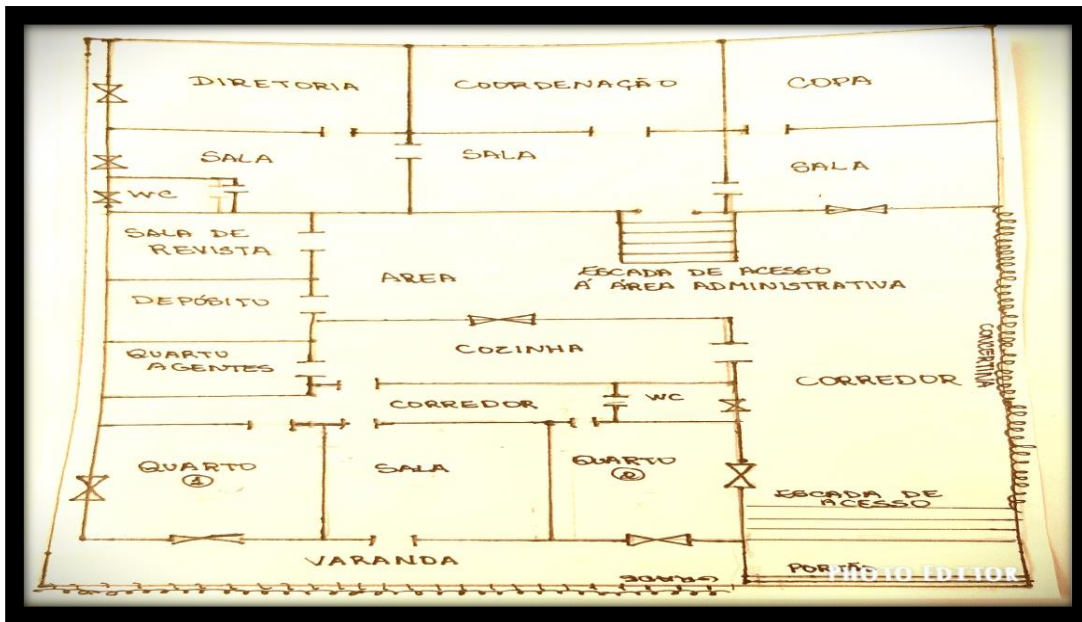


Imagem extraída do caderno de campo da pesquisadora¹⁸

Mesmo que a Casa não tivesse a arquitetura de um panóptico, a sensação transmitida era de que todos os movimentos das adolescentes eram percebidos¹⁹. Foucault afirma que o efeito mais importante do panóptico é “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (2009, p. 191). E no interior da Casa de Semiliberdade Belô, agentes socioeducativos(as) e adolescentes sabiam exatamente “quem mandava”.

Na Casa de Semiliberdade Belô, caberia ao(à) agente educativo(a) uma ação eminentemente pedagógica, como bem salientam as atribuições do cargo cujas funções estão relacionadas à escolta e segurança, mas também a de atuar como orientador(a) no processo de reinserção social do(a) adolescente em situação de vulnerabilidades e conflito com a lei. Entretanto, como cita Assis e Constantino (2001), esses(as) funcionários(as) acabam se tornando responsáveis pelo controle, como forma de disciplina, e não desenvolvem trabalho educacional (p.206).

18 O desenho da Casa de Semiliberdade Belô foi feito pela pesquisadora na saída de uma observação. As dimensões e medidas não são reais. A imagem só nos dá uma ideia da Casa.

19 Havia constante vigilância das adolescentes. Durante os processos circulares, elas tinham que assinar um documento, ao final, que serviria de avaliação para o alcance do “enaltecimento” do fim de semana. Os(As) agentes estavam presentes, ora sentados(as), ora em pé, por detrás dos participantes das atividades.

Ao observar algumas conversas entre os(as) agentes socioeducativos(as), que sussurravam quando percebiam que havia alguém estranho na instituição, ou mesmo os(as) que vinham conversando comigo, me acompanhando no percurso da entrada e da saída da Casa de Semiliberdade Belô, era perceptível que a concepção da sanção era tida como algo que fosse benéfico para as adolescentes.

Segue abaixo mais um trecho de diálogo, ocorrido num dos processos circulares que explicita essa discussão:

Agente: (...) o momento mais marcante para Rubi foi quando chegou o agente "X" nesta Casa.

Rubi: ó, "X", quero ver semana que vem, eu não vou estar aqui. Você vai sentir minha falta.

Agente: posso ver o que você carrega nessa caixa de madeira?(dirigindo-se a mim)

Rebeca: comigo?

(O agente foi abrindo a caixa).

Rebeca: bem, era uma surpresa, para o final da atividade, no processo circular, um espelho colado ao fundo.

Agente: ahhh, desculpa, uma vez abri uma caixa dessas e tinha droga escondida dentro.

(...) Silêncio.

Numa tarde de sexta-feira, presenciei uma cena interessante. Entrei na sala e as adolescentes estavam muito felizes, fazendo chapinha nos cabelos uma das outras, pente, material para cabelos, todas sentadas se arrumando, pois algumas iriam sair para passar o fim de semana com a família. Esmeralda ficaria na Casa, pois estava “pagando comissão”. Em meio à atividade, todas as adolescentes estavam concentradas em participar e “ficar bonitas”. Observei que, diante dos eixos de subjugação já descritos no conceito de interseccionalidade, “ficar bonita”, segundo as adolescentes, necessariamente estava relacionado a fazer parte de um contexto padronizado, onde o que dita o padrão é o cabelo liso. Penso que seria uma ótima oportunidade para que houvesse um trabalho de desconstrução desses padrões, com oficinas de empoderamento e possibilidades para que as “Minas” se apropriassem dos diversos tipos de cabelos.

As saídas aos fins de semana eram ansiosamente esperadas pelas adolescentes. A saudade dos familiares sempre foi assunto recorrente tanto nos processos circulares quanto nas entrevistas. Mas manter contato com as famílias nem sempre era fácil, quer pelas saídas ao final de semana, quer através de ligações telefônicas. Cada adolescente tinha direito a 15

(quinze) minutos de ligações semanais, que geralmente ocorriam na quarta-feira e quem fazia a chamada era a pedagoga, no telefone da instituição. O lugar destinado às ligações telefônicas pelas adolescentes ficava na parte administrativa da casa, e elas subiam, uma a uma, acompanhadas por um(a) agente socioeducativo(a).

Abaixo está um fragmento de conversa e posterior situação que eu presenciei no dia da entrevista, que se deu no mesmo dia das ligações telefônicas:

[...] Esmeralda chegou com uma lista com, mais ou menos, sete números de celulares e pediu à pedagoga que ligasse. A pedagoga foi ligando, um a um. Pai, mãe, madrasta, avó, madrinha, tios, irmã... As ligações chamavam até cair...

Esmeralda: *tenta mais uma vez, faiz favor.*

Nova tentativa de todos os números... Nenhum número atende. Em silêncio, Esmeralda entra na sala, onde eu a aguardo para uma das entrevistas. Cabeça baixa, silêncio.

Rebeca: *podemos começar?*

Esmeralda, com a cabeça baixa, balança que sim.

Rebeca: *o que você quer dizer?*

Esmeralda: *me dá um abraço?*

Abraço. Silêncio.

Esmeralda: *podemos começar!*

Das quatro adolescentes, apenas Diamante e Safira residiam na Capital Mineira. Rubi era de Governador Valadares, município distante 323 km (trezentos e vinte e três quilômetros) de Belo Horizonte, e Esmeralda era de Juiz de Fora, distante 263km (duzentos e setenta e três quilômetros). Essa distância inviabilizava a consecução de um dos eixos da medida socioeducativa de semiliberdade, já que as adolescentes ficavam impossibilitadas de rever os familiares no fim de semana, por não terem condições de assumir os custos do transporte e do deslocamento até suas cidades, além da regra de retornarem para a Casa na segunda, pela manhã. Pesquisas conduzidas em instituições de privação de liberdade dão conta de que mulheres, jovens ou adultas, veem menos os familiares que os homens. (RAMOS, 2007; FACHINETTO, 2008).

Para Goffman (1999), o momento de entrada em uma instituição é crucial para o(a) internado(a), pois marca a separação com o mundo externo e assinala “a primeira mutilação do eu” (1999, p. 24). Desde o primeiro momento no espaço institucional, as concepções que o sujeito tem sobre si mesmo e sobre o mundo que lhe conferiam certa instabilidade em sua vida externa são repreendidas. O sujeito escuta, desde logo, que o que ele(a) aprendeu, sabe

fazer e fez, estava e é errado. Novos códigos e regras são impostos, delimitando sua conduta, fazendo-o(a) perder alguns dos papéis que desempenhara antes, dada a barreira criada entre ele(a) e o mundo externo.

Diante do avanço proposto pela legislação contida no Estatuto da Criança e do Adolescente, urge a necessidade de tecer uma reflexão a respeito dos(as) operadores(as) da lei, daqueles(as) que estão executando as proposições do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes, pois é a partir da concepção acerca da política socioeducativa que esses(as) educadores(as) deverão balizar suas práticas. Assim atentamo-nos para a importância dos(as) agentes socioeducativos(as) junto aos(às) adolescentes, pois o ideal seria romper a perspectiva de repressão e punição, visto que ser um(a) agente socioeducativo(a), *a priori*, deveria estar ligado à alteridade e a promoção dos direitos humanos.

Na política socioeducativa de Minas Gerais, há uma seção dedicada à definição da segurança socioeducativa e à sua contextualização, por meio da legislação. Nela está explícito o duplo papel do(a) agente socioeducativo(a), que deve “se relacionar tanto com a manutenção da ordem e da segurança quanto com a ação desafiadora de educar” (MINAS GERAIS 2013, p. 57). Neste sentido fica explicitada a lógica da segurança e o desafio de se implementar uma política socioeducativa.

Um dos princípios da socioeducação é a interação permanente e contínua com o(a) adolescente, de forma qualificada e por meio de práticas educativas. A dupla lógica – de educar e prover segurança – não é uma tarefa simples de se executar, diante das complexidades enfrentadas cotidianamente no contexto da socioeducação, onde o papel do(a) socioeducador(a), enquanto um agente de Direitos Humanos para com os(as) adolescentes em situação de vulnerabilidade e conflito com a lei, deveria ser um processo diário de reflexão crítica acerca das possibilidades de (re)construção permanente de suas práticas.

Destaco que a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas do Estado de Minas Gerais (SUASE) regulamenta as práticas de segurança, mas é perceptível a necessidade de avançar nas ações de formação e nos instrumentos que orientem os processos educativos, para além de princípios gerais, de forma que a política da socioeducação possa apontar concepções objetivas e institucionalizadas, para que o(a) agente socioeducativo(a) possa compreender que sua prática possui grande relevância e almeja-se que esteja além de uma conduta “bancária”, de execuções profissionais prescritas. Assim ponderamos que um dos desafios da formação dos(as) agentes socioeducativos(as) está na compreensão e percepção do sujeito adolescente para além dos estigmas sociais, bem como das possibilidades educativas que poderiam ser desenvolvidas neste contexto.

Figura 10- *The Prison Courtyard*, Vincent Van Gogh (1890)



Imagem extraída da *internet* em 23/10/2018.

Finalizo este capítulo com a tela de Van Gogh - *The Prison Courtyard*, pois nela fica explícito o controle exercido nas prisões. Reitero a necessidade das políticas do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes fomentarem reflexões acerca do papel fundamental dos(as) agentes socioeducativos(as) nos processos formativos dos(as) adolescentes no sistema socioeducativo. Sendo de extrema importância que o Estado se comprometa no planejamento e execução de ações voltadas para a valorização, formação continuada e permanência desses sujeitos, levando em consideração o perfil e o desejo de se trabalhar com as juventudes.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Figura 11- Trabalho de intervenção da pesquisa feito por Rubi, uma adolescente na Casa de Semiliberdade.



Foto: Rebeca Lloyd

Há crianças que não vão entrar e, apesar disso, têm que ter um lugar em nossa civilização. Não há que abandoná-las. E este é o desafio mais importante que temos. O dever que temos nós frente a elas. Conceber um discurso que possa alojá-las. (LAURENT, 2007)

Os desejos de escuta e de interação com as adolescentes, mobilizadas por suas urgências de viver, e eu, cada vez mais atraída por este tema da pesquisa, me impuseram uma única exigência: desenvolver a capacidade de relativizar, de aproximar-me dessas outras, me afastando dos meus julgamentos, dos discursos prontos e acabados, da minha própria emoção, do meu encantamento. Compreendi que esse era o meu modo de mediar os diálogos, fecundos e necessários, entre as narrativas das adolescentes, as vivências e interpretações desta pesquisadora que sou eu e o *corpus* teórico-científico produzido sobre o tema. Talvez porque no desenrolar da pesquisa as certezas se foram, assim fosse possível conceber uma realidade tangível de tudo o que foi experimentado e experienciado na interação com as adolescentes e com os sujeitos que participavam dos seus cotidianos.

O que se segue e será detalhado neste capítulo é o que chamo de percursos metodológicos da pesquisa, com argumentações sobre a natureza da pesquisa, as adolescentes-sujeitos, o cenário-campo e o trajeto percorrido, desvendando os critérios escolhidos e os procedimentos adotados, com a finalidade de me debruçar sobre o tema com o qual me comprometi estudar.

Com a finalidade de exponenciar os processos circulares, venho trazer à tona as rodas de conversa, também nomeadas por Paulo Freire como “Círculos de Cultura”, que possuem como objetivo proporcionar momentos de fala e de escuta. Para Freire (1983), os Círculos de Cultura são o diálogo, a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um diálogo, em que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação [...]” (FREIRE, 1983, p.64).

3.1 Instrumentos de coleta de dados

Na caracterização da pesquisa qualitativa, uma grande variedade de instrumentos pode ser utilizada para a coleta de dados. Optamos por utilizar os processos circulares, conforme aponta Pranis (2010), como também a entrevista semiestruturada, a pesquisa documental e a observação direta, como propõem Gil(1999) e Yin (2005).

Metodologicamente, a ação investigativa foi realizada utilizando-se de alguns instrumentos de pesquisa que viabilizassem a consecução dos objetivos pretendidos, primando pela pesquisa de intervenção, com metodologias coletivas cujo propósito foi favorecer as discussões e a produção colaborativa, ampliando as condições de um trabalho compartilhado e destacando referenciais importantes como: concepção de sujeito e de grupo, autonomia, as práticas de liberdade propostas por Foucault (1994) e a ação transformadora. Buscou-se perceber se seria possível desarticular discursos instituídos e formas hegemônicas circunscritas em um determinado contexto. Nesse sentido, convém detalhar cada instrumento e explicitar porque e como todos eles foram úteis no processo da pesquisa.

A pesquisa de intervenção consiste numa tendência de investigação participativa que busca escrutinar a vida da coletividade na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico. Nessa modalidade de pesquisa, a relação pesquisador/sujeito pesquisado é dinâmica, vindo determinar os próprios caminhos da pesquisa, sendo este uma produção do grupo envolvido. É um modo de intervenção, uma vez que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática, variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (AGUIAR, 2003; ROCHA, 1996, 2007).

A observação direta foi uma maneira pela qual me aproximei das adolescentes em suas rotinas na Casa de Semiliberdade Belô buscando identificar as formas de comunicação utilizadas, bem como as interações estabelecidas com os outros sujeitos da casa. (MARCONI; LAKATO, 1992). As observações foram registradas num diário de campo.

A pesquisa documental (GIL, 1999) pavimentou meu acesso a um arcabouço teórico-metodológico sobre a temática, o qual era fundamentado em pesquisas empíricas e debates conceituais. Também, na pesquisa documental, tive acesso a dados e relatórios do Atendimento Nacional Socioeducativo da Medida de Semiliberdade e do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte (CIA-BH),

referenciando empiricamente a análise feita da execução das Medidas Socioeducativas de Semiliberdade e os perfis das adolescentes em cumprimento da medida.

As entrevistas narrativas semiestruturadas (ver roteiro, no anexo nove desta dissertação) foram ferramentas indispensáveis para uma aproximação singularizada com as adolescentes. As entrevistas me fizeram chegar às informações elementares e acontecimentos únicos que colocaram cada “mina” no lugar onde estavam, na Casa de Semiliberdade Belô. Foi pelas entrevistas que emergiram histórias de vida entrecruzadas pelo contexto situacional.

Para Marconi e Lakatos (2000), este tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Jovchelovich e Bauer (2002) alertam para a importância de o entrevistador utilizar apenas a linguagem que o informante emprega, sem impor qualquer outra forma, já que o método pressupõe que a perspectiva do informante se revela melhor, ao usar uma linguagem espontânea. Essas asserções se assentam na compreensão de que a linguagem empregada constitui uma cosmovisão particular e, portanto, é reveladora do que se quer investigar: o “aqui” e o “agora” da situação em curso.

A escolha pela escuta dos sujeitos não é/foi casuística. Em sua obra “Pensamento e Linguagem”, Vygotsky (1987) propõe que se analise o aspecto intrínseco da palavra, pois é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem. O significado passa a ser ato de pensamento e linguagem que estão inter-relacionados, uma vez que é com o objetivo de se comunicar que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem e é a necessidade de se comunicar que impulsiona o seu desenvolvimento. Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, a comunicação torna-se limitada e torna o caráter mais afetivo, já que a transmissão racional e intencional de experiências e de pensamentos requer um sistema mediador – a fala.

Os sujeitos foram definidos ponderando-se as considerações de Minayo (1994), ao afirmar que: “[...] a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade”. Uma pergunta importante neste item é: “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” (p.43).

Na busca da compreensão da maneira como as adolescentes em cumprimento de medida de semiliberdade produzem significações/ressignificações, procuramos perceber as narrativas dessas adolescentes sobre si próprias, dado que Vygotsky (1987) aponta no desenvolvimento do pensamento como sendo determinado não somente pela linguagem ou pelos instrumentos linguísticos mas também pela experiência social e cultural, visto que, com

o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, é a natureza do próprio desenvolvimento que se transforma.

Portanto, buscamos compreender, através das narrativas dialógicas junto às adolescentes, se emergiam a situação de violência estrutural, característica na sociedade brasileira, onde grupos sociais inteiros são submetidos a um modelo de existência, conforme Guerra (2001) nos aponta:

[...] marcadas pela dominação de classe e por profundas desigualdades na distribuição da riqueza social. É esta violência que conduz uma parcela de nossa infância e adolescência a uma vida indigna em termos de alimentação, habitação, oportunidade de escolarização, exploração da sua mão-de-obra, à tortura em instituições que deveriam propiciar o seu amparo, ao seu próprio extermínio. (GUERRA, 2001:149).

As entrevistas e intervenções foram realizadas no período de janeiro a março de 2018, na Casa de Semiliberdade Belô, como já mencionado. Cada processo circular teve a duração de, aproximadamente, duas horas e cada entrevista durou, aproximadamente, uma hora. Salientamos que o tempo sofreu variações, de acordo com as respostas das adolescentes, sendo que algumas adolescentes foram entrevistadas duas vezes, dada a necessidade de esclarecimento e de aprofundamento de algumas respostas. Todas as adolescentes permitiram que as intervenções e entrevistas fossem gravadas em áudio.

Na pesquisa, algumas dificuldades foram enfrentadas, visto que o período de férias havia terminado e algumas adolescentes estavam em horários distintos na escola, além de uma adolescente ter sido desligada da instituição, pois havia terminado o prazo do cumprimento da sua medida.

Contudo, os processos circulares, Pranis (2010), se constituíram em momentos riquíssimos para a pesquisa, pois além de percebermos as adolescentes com mais naturalidade, pudemos observar como se davam as relações e rotina na Casa de Semiliberdade “Belô”.

3.2 Descrevendo o processo da pesquisa

3.2.1 Lócus da pesquisa

Era uma casa muito engraçada. Não tinha teto, não tinha nada. Não se podia entrar nela não, porque na casa não tinha chão. Ninguém podia dormir na rede, porque na casa não tinha parede. Ninguém podia fazer pipi, porque penico não tinha ali. Mas era feita com muito esmero na rua dos bobos, número zero. ("A casa", Vinícius de Moraes)

No Estado de Minas Gerais, as medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade são executadas pela Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP), através da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE). E a execução da medida de semiliberdade é concebida em sistema de parceria, buscando atender às consignações positivadas pelo SINASE (Lei 12.594), promulgada em 18 de janeiro de 2012.

O programa destina-se ao atendimento de adolescentes do sexo feminino e masculino, de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos, aos(às) quais foi aplicada a medida socioeducativa de semiliberdade, pela Vara Infracional da Infância e da Juventude, podendo, excepcionalmente, atender a jovens de até 21 (vinte e um) anos de idade, que, à época da infração, não contavam com a maioridade penal 18 (dezoito) anos completos.

Segundo informações do sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP), no ano de 2018, a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas era responsável por 36 (trinta e seis) unidades, sendo 24 (vinte e quatro) Centros Socioeducativos, 11 (onze) Casas de Semiliberdade e 01 (um) Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA-BH).

Ao todo, eram 1.477 (um mil, quatrocentos e setenta e sete) vagas, distribuídas em diversas regiões do Estado, sendo 1.240 (um mil, duzentos e quarenta) destinadas à internação e à internação provisória e 207 (duzentos e sete) delas destinadas ao cumprimento de medida de semiliberdade.

Das 11(onze) Casas de Semiliberdade gestadas pela Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), 01 (uma) está situada na cidade de Governador

Valadares, 02 (duas) na cidade de Juiz de Fora, 01 (uma) na cidade de Muriaé e 07 (sete) na cidade de Belo Horizonte. Das Casas situadas em Belo Horizonte, 06 (seis) atendem adolescentes do sexo masculino e 01 (uma) atende adolescentes do sexo feminino.

As adolescentes que são os sujeitos da pesquisa encontravam-se parcialmente privadas de liberdade, em instituição destinada à execução de medida socioeducativa de semiliberdade. A Casa de Semiliberdade Belô se constituiu como o cenário da pesquisa, por ser a única Casa de Semiliberdade que atende o público feminino do estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte.

A lei do SINASE determina que cada unidade destinada ao cumprimento de medidas socioeducativas deva ter uma estrutura arquitetônica apropriada para o desenvolvimento das propostas pedagógicas, devendo “respeitar as exigências de conforto ambiental, de ergonomia, de volumetria, de humanização e de segurança”. (SINASE, 2006, p.79).

A fachada da Casa de Semiliberdade Belô contava com uma garagem e um portão, por onde se tocava a campainha, localizada logo ao lado dele. O muro era bem alto, todo contornado por concertina, o que tornava impossível, para quem estivesse do lado de fora, fazer ideia do que havia no interior dele.

Ao adentrar a Unidade Socioeducativa, a ideia de “casa” foi se alterando, pois a concepção que trazia comigo de uma casa perpassava pelas relações afetivas construídas ao longo da vida. Após o portão, verifiquei a existência de uma escada que dava acesso à garagem e ao imóvel. Na subida dessa escada, visualizava-se a janela do banheiro e a porta que dava acesso à cozinha, ambas gradeadas. Seguindo mais adiante, a escada dava acesso a um pequeno pátio e a um cômodo que servia de sala de revista²⁰. Subindo um pouco mais, foi possível notar um pavimento, posicionado um pouco acima da casa, onde funcionava a unidade administrativa.

Na Casa, do primeiro pavimento, foi possível ter acesso à cozinha (que possui uma geladeira e um balcão simples de *self-service*). Ao lado da cozinha, havia dois lances de escada que conduziam para a sala dos(as) agentes socioeducativos(as) e a uma porta que permitia o acesso a uma sala de tamanho mediano. Nesta sala ficavam dispostos: um escaninho, uma televisão, dois bancos grandes, de ferro, estofados na cor preto e quadromural, com alguns desenhos das adolescentes. Essa sala dava acesso para 03 (três) quartos

20 Revista: procedimento de segurança ao qual são submetidas algumas pessoas que adentram a Unidade Socioeducativa, bem como os(as) adolescentes em cumprimento de medida. Pode ser superficial, parcial ou minuciosa. É realizada de forma individual e, em caso de pessoa do sexo feminino, é realizada por agente socioeducativo do sexo feminino. Fonte: Secretaria do Estado de Defesa Social / Subsecretaria de atendimento às Medidas Socioeducativa.

(em um deles, havia duas camas e, nos outros dois quartos, havia três camas), um banheiro coletivo, uma área externa com uma pequena varanda e um pátio.

Na varanda havia uma mesa e estendia o pequeno pátio que não contava com nenhum tipo de cobertura. No período da tarde, as adolescentes não gostavam de realizar atividades nesta área, devido ao calor, porém, era nesta área que aconteciam as oficinas ofertadas na Casa. Tanto a porta que dava acesso à varanda quanto aquela que dava acesso à cozinha tinham segurança reforçada por grades e o acesso a este último cômodo era restrito. Havia um armário no quarto dos(as) agentes socioeducativos(as), onde eram guardados alguns dos pertences das adolescentes.

Todas as janelas da Casa de Semiliberdade Belô eram gradeadas e a porta de acesso à cozinha ficava fechada com cadeado. Na parte superior, aquela existente após o pequeno pátio e a sala de revista, como mencionado, funcionava a área administrativa, com sala da direção, sala da coordenação, sala da equipe de trabalho, sala de atendimento. Lá havia, também, uma pequena copa para os(as) funcionários(as) da Casa e uma pequena sala, na qual havia uma mesa retangular e um banheiro, para uso restrito desses(as) funcionários(as). O espaço era dividido por divisórias que também compunham as salas. O trânsito de pessoas na área administrativa era controlado e só era permitido, no caso das adolescentes, por meio de autorização prévia. Atrás da cozinha, na parte externa, via-se um tanque. O espaço da cozinha também era utilizado como refeitório e toda a alimentação era terceirizada. No primeiro pavimento, percebia-se o trânsito das jovens um pouco mais livre, porém, sempre contando com a presença dos(as) agentes socioeducativos(as), sendo que nenhuma adolescente saía da Casa de Semiliberdade sem autorização e/ou acompanhamento dos(as) agentes socioeducativos(as). Assim, o trânsito no espaço externo da Casa era extremamente regulado e vigiado. Durante a manhã, as adolescentes faziam a limpeza do primeiro pavimento.

Abaixo, segue um relato de uma das adolescentes que estava cumprindo medida socioeducativa de semiliberdade, à época da pesquisa. Quando conversávamos sobre a medida, ela se referia à Casa de Semiliberdade Belô do seguinte modo:

Esmeralda: eles falam que isto aqui é casa, eu prefiro pagar pena no fechado, pelo menos, lá a gente sabe onde é que tá. Lá, na minha casa, não tinha essas de ficá com hora pra tudo não, tudo esses aí vigia. Se na minha casa a geladeira só tinha água, a gente tomava água junto, na hora que quisesse.

Quanto à equipe de trabalho, no tempo da pesquisa, a Casa de Semiliberdade Belô possuía uma equipe técnica composta por: uma diretora geral, uma diretora de segurança, uma auxiliar educacional, uma auxiliar administrativo, uma oficial de serviços gerais, um

motorista, uma advogada, uma assistente social, uma pedagoga, um psicólogo e quinze agentes de segurança socioeducativos(as) que trabalhavam em escala de plantão 12/36 (doze por trinta e seis) horas. Saliento que o psicólogo e a maioria dos(as) agentes socioeducativos(as) eram do sexo masculino.

Os processos circulares, as rodas de conversa e oficinas aconteceram na varanda onde havia uma mesa retangular maior, ou dentro da sala da Casa, a pedido das adolescentes que carregavam a mesa para que as atividades pudessem acontecer. Esses momentos eram acompanhados pelos(as) agentes e pela auxiliar educacional. Já as entrevistas aconteceram em momentos agendados, no anexo administrativo, na sala de atendimento, sendo que foi feito pela pesquisadora um pedido para a diretora da Casa de Semiliberdade de que as entrevistas acontecessem sem a presença dos(as) agentes socioeducativos(as), ou de outras pessoas da equipe. Com essa breve descrição, espero ter possibilitado a visualização do espaço que foi o *locus* desta pesquisa.

Refletindo sobre algumas características da Casa de Semiliberdade Belô, recorro a Goffman (1961), para quem as instituições totais são locais onde ocorrem atividades de determinado tipo, podendo ser fábricas, edifícios, salas ou conjuntos de salas. No entanto, não há uma forma adequada para a sua classificação, uma vez que são muitas. Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo, tendo “tendências de fechamento”, sendo algumas mais “fechadas” que outras. O seu “fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que, muitas vezes, estão incluídas no esquema físico - por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, águas, florestas, ou pântanos. A tais estabelecimentos dou nome de instituições totais” e desejo explorar suas características gerais (GOFFMAN, 1961, p. 16).

3.2.2 As “minas” e o processo de adesão à pesquisa!

Quatro adolescentes fizeram parte do contexto desta pesquisa. Todas com idades entre 13 (treze) e 18 (dezoito) anos. Estavam cumprindo medida socioeducativa de

semiliberdade, por determinação judicial, e assim, deveriam permanecer na Casa de Semiliberdade, por um período não inferior a 06 (seis) meses e não superior a 03 (três) anos.

O contato com as adolescentes na instituição se deu após a aprovação do projeto de pesquisa, pela Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP), através da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), tendo havido permissão para que os processos circulares e as entrevistas fossem realizadas em um período de até 03 (três) meses. Visando à realização da pesquisa, o projeto e os objetivos de estudo foram apresentados à diretora e à pedagoga da Casa de Semiliberdade Belô, além de toda a documentação exigida pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG).

Como critério de inclusão, foi ofertada a oportunidade de que todas as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Casa aceitassem participar, de forma espontânea, da pesquisa e, como critério de exclusão, seria considerada a recusa voluntária das adolescentes de participar da pesquisa. Às adolescentes que se colocaram favoráveis à participação foi explicado o objetivo da pesquisa, além de lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo havido uma conversa explicativa sobre ele. O intuito era de que as adolescentes pudessem assiná-lo, de forma consciente, sendo que foi elucidado que as informações da pesquisa seriam sigilosas e utilizadas somente para fins acadêmicos, e também esclarecido que todos os cuidados necessários para resguardar a identidade das participantes seriam tomados, havendo a possibilidade de recusa, ou de desistência, ao longo da participação. Tais posturas objetivaram esclarecer quaisquer dúvidas em relação à pesquisa, bem como estabelecer um vínculo de confiança entre a pesquisadora e as adolescentes.

Com a finalidade de resguardar a identidade das adolescentes, neste texto, chamamos a cada uma por um nome fictício. Em conversas sobre a singularidade, valor e potencial transformador do ser humano, solicitei às adolescentes que se automeassem. Sugeri que escolhessem o nome de uma pedra preciosa e, daí, chegamos a Esmeralda, Rubi, Diamante e Safira.

3.3 As potencialidades da pesquisa: ações educativas e sistematização de uma proposta metodológica

Para realizar esta pesquisa, utilizei-me de diferentes recursos, os quais já foram enunciados. Também das observações direta e indireta, para obter um melhor aprofundamento das informações e percepções sobre os processos vivenciados pelas adolescentes na Casa de Semiliberdade, tendo por finalidade a entrada em campo. A primeira fase de observação se caracterizou como uma entrada menos formal no campo de pesquisa, se constituindo num processo de conhecimento das rotinas, da equipe de trabalho e das adolescentes.

Os processos circulares foram desafiantes, pois, além da minha expectativa, havia a expectativa das jovens adolescentes e a curiosidade dos(as) trabalhadores(as) da Casa. Um ponto de tensão foi a presença constante dos(as) agentes socioeducativos(as) e suas interferências, em alguns momentos, nas falas das adolescentes. Além dos(as) agentes, a auxiliar educacional também se posicionava, fato que, muitas vezes, cerceava o trabalho, por vezes silenciava as adolescentes, ou as deixava extremamente agitadas.

Como os temas dos processos circulares tratavam de autoimagem, histórias e projetos de vida, não raras vezes, as janelas psíquicas eram acessadas e os ruídos e o controle das falas das adolescentes com a pesquisadora deixavam o momento tenso. Mesmo assim, não houve nenhum dia em que não fui recebida com alegria pelas adolescentes, que não pudessem ser percebidas as expectativas delas para com o trabalho e que abraços deixassem de ser dados. A rotina dos processos circulares foi semanal, ocorrendo pela manhã, ou pela tarde, de acordo com a agenda estabelecida pela coordenação pedagógica da Casa de Semiliberdade.

As jovens foram esclarecidas sobre o planejamento, a finalidade dos processos circulares e sobre minha condição de pesquisadora. Mas um fato que não posso deixar de citar é que, ao final de cada processo circular, o qual era contabilizado como oficina, as adolescentes tinham que assinar sua participação numa lista de frequência institucional. Segundo a coordenação, a participação e o comportamento contariam para a avaliação de “enaltecimento”²¹ que condicionava as saídas nos fins de semana.

21 Às quartas-feiras, semanalmente, eram realizadas reuniões individuais com as adolescentes e, perante avaliação de comportamento e ausência da necessidade do cumprimento de sanções, elas recebiam como enaltecimento a oportunidade de sair e passar o fim de semana com a família, devendo retornar na segunda-feira, pela manhã.

Apesar de todas as tensões havidas nos processos circulares – pois, na oportunidade do diálogo eram discutidos e trabalhados temas existenciais que mexiam com as adolescentes – pude ter a oportunidade de me aproximar das jovens e observar as relações estabelecidas por elas. Como a fala, muitas vezes, era “truncada” ou silenciada, pactuei com as jovens que cada uma teria um caderno que eu levaria a cada processo circular, onde elas poderiam se expressar da maneira que desejassem.

Dada a especificidade do mestrado profissional, que demanda um produto técnico/recurso didático, no decorrer das orientações, chegamos à conclusão da importância de que a produção deste também fosse compartilhada com as adolescentes. Por fim, nosso entendimento foi de que poderíamos trabalhar em duas frentes: produzir, coletivamente, algo que fosse confeccionado por elas e que fosse exclusivamente delas, e produzir algo que pudesse ser compartilhado com educadores e gestores que atuam no sistema socioeducativo, organizações não governamentais, ou nos sistemas de ensino.

Na primeira frente, nos orientamos pela perspectiva do que seria trabalhado com as adolescentes nos processos circulares. Como a proposta era compreender como elas construía(m) significações/ressignificações a respeito de si, dos processos educativos e do mundo, optamos pela feitura de portas-travesseiros, que poderiam assumir o viés simbólico da fuga, do sono, do descanso, do sonho, ou do alívio, como também de outros sentidos e significantes atribuídos pelas próprias adolescentes. Na outra frente, nos orientamos pelas sugestões advindas da banca de qualificação que sugeriu a elaboração de um jogo que explicitasse o trabalho com a circularidade. Assim, no decorrer da pesquisa, desenvolvemos um produto que será amplamente compartilhado com gestores e educadores das Casas de Semiliberdade de Belo Horizonte e com os profissionais de educação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, consistindo num jogo de quebra-cabeça, com os eixos fundantes dos processos circulares, o qual possuía a perspectiva de contemplar a proposta metodológica do trabalho desenvolvido com as adolescentes na pesquisa participativa.

3.4 Natureza da pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi investigar, através de narrativas, as percepções que as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade tinham do cumprimento dessa medida, as possíveis caracterizações do processo de institucionalização e as significações/ressignificações a respeito de si próprias, das trajetórias escolares e do mundo.

Nesta proposta investigativa, além da escolha pela abordagem qualitativa, empreendemos uma imersão que se pretendeu etnográfica, dada a necessidade de se ir até lá, onde as adolescentes se encontravam, e de enxergar os fatos diretamente onde eles aconteciam. No nosso entendimento, somente a aproximação direta nos permitiria perceber o que se passava naquele ambiente, as interações e as relações que se teciam entre os sujeitos, bem como a interação destes com o meio e as diversas formas de linguagens.

Minayo (2010) se refere ao verbo compreender como a principal ação em pesquisa qualitativa, em que questões como a singularidade do indivíduo, sua experiência e vivência – no âmbito do grupo e da coletividade aos quais pertence – são fundamentais para contextualizar a realidade na qual está inserido. Ao buscar responder questões, em um determinado contexto espaço-temporal ou histórico-social, as pesquisas qualitativas não são generalizáveis, não significando que sejam pouco objetivas, pouco rigorosas, ou sem credibilidade científica, mas, sim, que abordam e tratam os fenômenos de outra forma.

Pensando a respeito da necessidade de se qualificar as narrativas trazidas pelas adolescentes, utilizamos Schraiber (1995), para quem a narrativa é a objetivação do pensamento, dado que o pensamento externalizado é apreendido em sua forma de relato oral. As narrativas, assim, são ferramentas bastante apropriadas para o estudo qualitativo em que se objetiva investigar representações da realidade do entrevistado. A partir dessas representações, pode-se captar o contexto em que esse informante está inserido.

3.4.1 Os processos circulares enquanto possibilidade de práticas de liberdade

Com palavras me ergo em cada dia! Com palavras lavo, nas manhãs, o rosto e saio para a rua. Com palavras – inaudíveis – grito para rasgar os risos que nos cercam... As palavras embrulham-se na língua. As mais puras transformam-se, violáceas, roxas de silêncio De que servem asfixiadas em saliva, prisioneiras? Atravessamos um rio de palavras: Com elas eu me deito, me levanto, e faltam-me palavras para contar...

(Poema “**Com Palavras**”, Egito Gonçalves).

Os processos circulares são práticas ancestrais em que os(as) participantes têm a possibilidade de experienciar princípios que envolvem respeito, honestidade, responsabilidade, empatia, esperança, tolerância, imparcialidade (não julgamentos) e diálogo. São espaços intencionais que possibilitam que os(as) envolvidos(as) estejam inteiros(as) e presentes no processo, por meio de (re)construções e significações/ressignificações.

O círculo é um espaço intencional e um processo estruturado para organizar de forma eficiente a comunicação em grupo, a construção de relacionamentos, a tomada de decisões e a resolução de conflitos. Ele cria um espaço à parte de nossos modos de estarmos juntos, pois o círculo incorpora e nutre uma filosofia de relacionamento e de interconectividade que pode nos guiar em todas as circunstâncias – dentro e fora dele.

A circularidade possibilita ainda a revelação da complexidade das interações estabelecidas entre os sujeitos, sendo que a disposição circular facilita o reconhecimento mútuo, pois vivencia-se a alteridade na circularidade, quando vejo o outro e me vejo, dou espaço ao outro e ocupo meu espaço. A circularidade permite que os sujeitos vivenciem o processo formativo, enquanto processo dialógico de construção de saberes, e a roda, feito espiral em movimento circular, une a todos e o seu movimento a cada volta modifica o desenho do cotidiano, da prática pedagógica, integrando papéis, histórias, incorporando as diferenças e negando a unilateralidade

Ouvir e contar histórias são elementos fundantes dos processos circulares, pois é uma maneira de se estabelecer relações diante das oportunidades de exercícios empáticos. Quando as pessoas contam e escutam histórias nos processos circulares, propicia-se o sentimento de pertencimento por meio de demonstrações de respeito e conexão. A relação recíproca entre

estas duas necessidades, respeito e conexão, confere aos indivíduos motivações de protagonismo diante de tudo o que foi (re)construído e significado/ressignificado no processo: singularmente e coletivamente.

Os processos circulares podem ser definidos, a partir da experiência desta pesquisa, como os modos de interação que se deram, da forma mais horizontal possível, em que todas as pessoas envolvidas tiveram a oportunidade de falar, de se expressar, sob perspectivas diversas, utilizando-se de várias maneiras de se comunicar e se colocar no mundo.

Segundo Kay Pranis (2010), os círculos de diálogos são usados:

1) Para o contato mútuo dentro de um processo grupal em andamento (classe, equipe de funcionários, organização da sociedade civil, comitê, conselho, grupo de trabalho); 2) Reflexão sobre uma experiência grupal; 3) Dar retorno a um líder ou facilitador em relação a um processo grupal; 4) Oferecer subsídios para tomadores de decisões; 5) Dialogar sobre questões comunitárias ou sociais, como por exemplo, racismo, gênero, *bullying*, drogas e outras questões que ocasionem a violência; 5) Explorar os diferentes significados de uma experiência ou evento para as pessoas envolvidas; 6) Partilhar perspectivas entre pessoas de diferentes gerações; 7) Comparar pontos de vista divergentes quanto a questões emocionalmente carregadas, como casamento de homossexuais ou aborto. (PRANIS, 2010, p. 20).

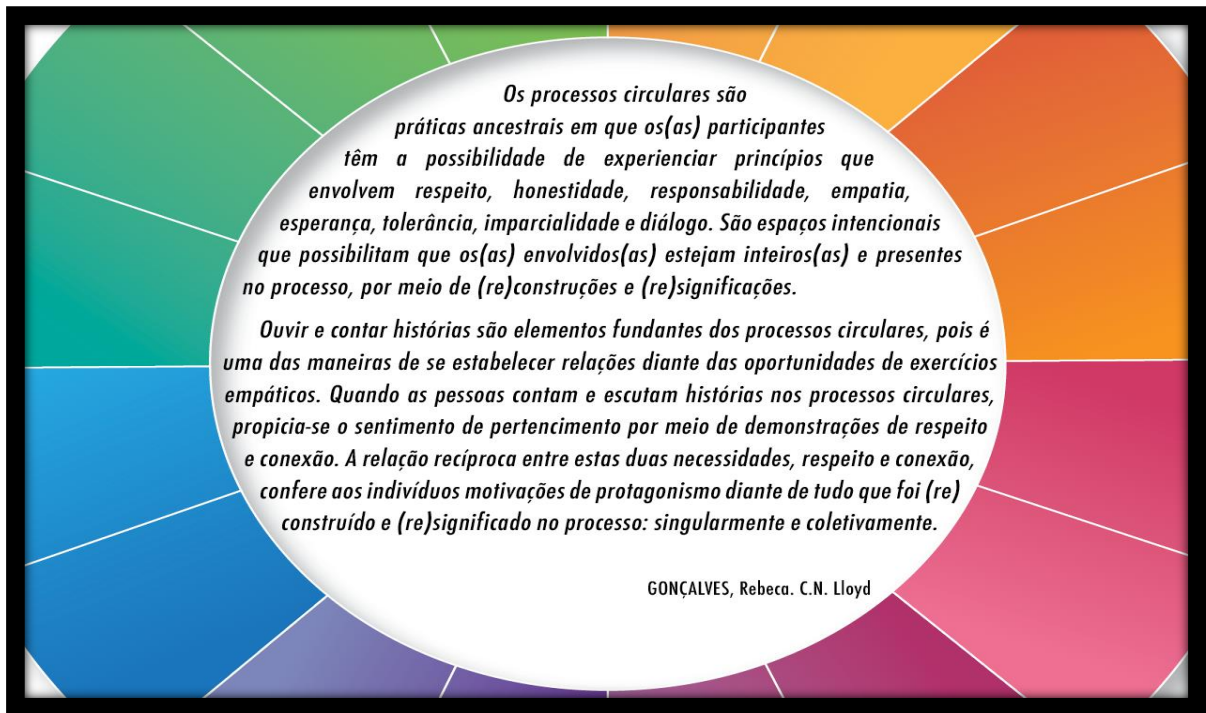
Esse modo de interação se configurou, quando percebi a amplitude e a densidade daquela imersão no campo e a aproximação com a realidade que me era apresentada por cada adolescente. Foi a partir daí que entendi o tipo de contato que elas permitiam. Havia a emergência do contato, da escuta, do olhar e da conversa que as remetesse para fora daquela instituição. Era a proximidade possível e sem medo. E compreendi que, antes de tudo, era necessário comprometer-me com o imprevisível e também com o óbvio: estar perto e escutá-las.

Achegar-me a elas foi algo espontâneo, como também foram emergindo “espontaneamente” os temas trabalhados. Na circularidade, no diálogo, na observação, nas rodas, nas demandas e urgências que as adolescentes traziam, borbulhavam as questões que eram direcionadas para o trabalho de campo.

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isso, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum como podem autenticar-se (FREIRE, 2013a, p. 87).

Segue o encarte do jogo de quebra-cabeça, que é um os produtos desta pesquisa explicando o que venha a ser um processo circular.

Figura 12 – Encarte do jogo de quebra-cabeça



Produto desta pesquisa de mestrado.

Nos processos circulares são vivenciados conceitos que são integrativos e fundantes, pois nos possibilitam perceber o mundo por meio de diversas lógicas, têm uma perspectiva integradora, colaborativa e humanizante: as pessoas conectam-se em processos interativos e dialógicos, de fortalecimento de redes e senso de comunidade.

Os processos circulares são interculturais e nas vivências respeitam-se a pluralidade, a diversidade e a multidimensionalidade. Propiciam a construção emancipatória do conhecimento, possuem interfaces interdisciplinares e transdisciplinares rompendo com o paradigma cartesiano e possibilitando diversas interpretações, e contextualizações diante da realidade. Conferem aos participantes autonomia e responsabilidade diante de sua função formativa, propiciando o protagonismo, o pertencimento e a empatia.

Os processos circulares também estimulam a expressão, partilhando e respeitando diferentes pontos de vista, e podem ser utilizados para o diálogo, o compromisso, a construção de pactos e a resolução de conflitos. Neles cria-se e é mantido um espaço para o diálogo, onde há a possibilidade de se explicitar sentimentos e necessidades, pois a palavra circula sem julgamentos. Segue o jogo de quebra-cabeça, que é um dos produtos desta pesquisa explicando os conceitos fundantes de um processo circular.

Figura 13-Modelo do jogo de quebra-cabeça: sobre o processo circular e seus conceitos fundamentais.



Produto desta pesquisa de mestrado

3.4.2 Descrevendo os processos circulares com as “Minas” da Casa de Semiliberdade Belô

O primeiro processo circular teve como pergunta central *Quem sou eu?* No círculo, pude observar as cadeias de significantes trazidas pelas adolescentes em suas constituições identitárias e com quais possibilidades de articulações seria plausível trabalhar, por meio da palavra, para que as adolescentes tivessem a oportunidade de se narrarem, estabelecendo as tessituras possíveis entre o passado e o futuro, sem desconsiderar o presente. Recorremos a Melucci (2001), quando este se refere ao ato narrar: “Narrar é circunscrever sem se fechar, preenchendo vazios e deixando espaços abertos para o imaginário”. (MELUCCI, 2001, p.94-95).

E foi desse ponto de vista que capturamos a noção de dispositivo (FOUCAULT, 1979, p. 244), empregada aqui como uma máquina de fazer ver e falar. Nesse sentido, a adolescência não seria tomada como uma fase de natural descoberta, mas algo que se tornasse possível através de uma dada configuração histórica. O dispositivo adolecer responderia,

assim, a uma demanda social, tornando visíveis fenômenos socioculturais e, conseqüentemente, enunciáveis discursos que sustentariam as práticas emergentes. Por outro lado, ele também não deixaria de ser uma possibilidade de fugir ao poder que se manifestasse em tais práticas, criando novas possibilidades de interrogá-las e de vivenciar momentos em que a pesquisadora se percebesse e se conectasse, através da experiência, nos seus afetos e construções.

Concomitante às conversas nos círculos, realizávamos as produções artísticas. As produções, assim como as interpretações dadas pelas participantes, evidenciavam fantasia, por vezes, desconexão com a realidade. Entretanto, a construção visual poderia ser a oportunidade para transgredir a ordem e a vida. Além disso, expressavam identidades marginalizadas que se concretizavam propondo uma tangibilidade irreverente, inerente à adolescência. A ausência de modelos, pela falta de clareza das regras e critérios para a socioeducação, contribuía para a distorção das identidades dessas jovens, que já chegaram no sistema fragilizadas pela zona de vulnerabilidade social (CASTEL, 1997).

Abaixo, a imagem de um autorretrato produzido pela adolescente Safira, à época cumprindo medida na Casa de Semiliberdade Belô, durante o primeiro processo circular.

Figura 14– Trabalho de intervenção da pesquisa feito por Safira no primeiro processo circular.



Foto: Rebeca Lloyd

O segundo processo circular teve como tema central *Marcos de sua história e passagens significativas*. Tivemos a intenção de continuar trabalhando com a história de vida das adolescentes, até refletirmos sobre os possíveis motivos de elas estarem ali, na Casa de Semiliberdade Belô, cumprindo medida socioeducativa e o que esta situação presente significava na vida de cada uma.

Existem momentos cruciais na trajetória de todos nós, de ruptura com situações preestabelecidas, de transição ou mudanças fisiopsicológicas. A vida corresponde a um processo contínuo e sucessivo de rituais de passagem que podem ser verificados: no desmame, no início da socialização, ao término da infância e início da adolescência e demais passagens vitais que se apresentam intrínsecas na própria natureza humana e que ocorrem desde o nascimento até a morte. Tais feitos são, na sua maioria, acompanhados de atos especiais que marcam o sujeito, dando condições de transpor e iniciar uma nova etapa. Poderia ou deveria o cumprimento de uma medida socioeducativa ter essa importância na vida de uma adolescente, mesmo diante das construções sociais impostas a quem está nesta situação?

Assim, percebendo a adolescência como um momento de transição entre a infância e a idade adulta, sendo notáveis as mudanças na vida física, social e psicológica, é concebível, ao longo desse processo do desenvolvimento biopsicossocial do sujeito, ocorrerem situações marcantes que traduzam essa ruptura em novas realidades e percepções sobre a própria existência. Nesse sentido, poderíamos pensar que a compreensão da relação entre os ritos de passagem e o processo de construção do conhecimento têm base nos significados atribuídos pelos sujeitos e os modelos de organização do pensamento, a partir dos valores e crenças individuais.

Figura 15 – Trabalho de intervenção da pesquisa feito por Diamante, durante o segundo processo circular.

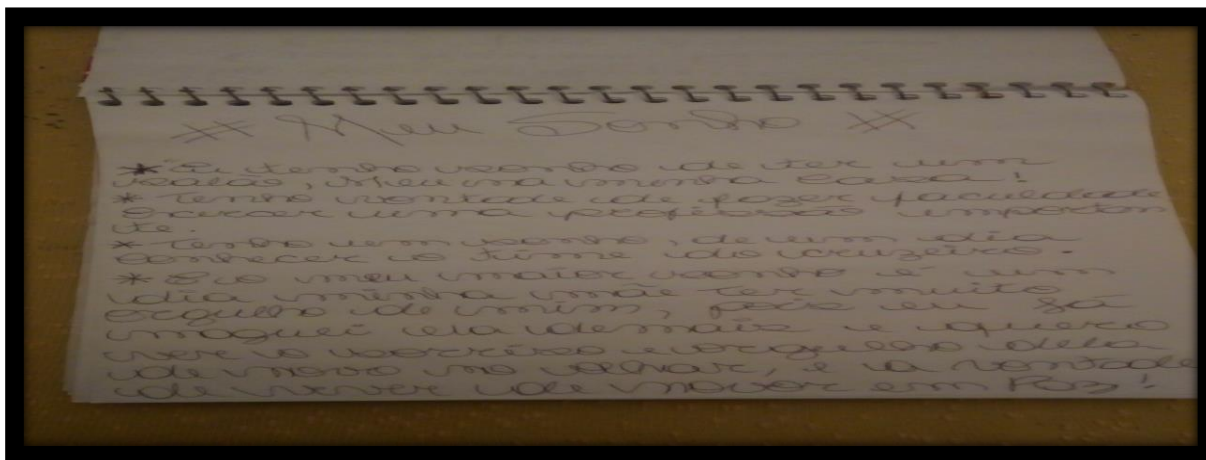


Foto: Rebeca Lloyd²²

O terceiro processo circular teve como centralidade a temática: *Sonhos e urgências de sobrevivência*. Apesar de as adolescentes falarem dos seus sonhos, percebi muita tensão nas falas, quando elas se referiam à necessidade de sobrevivência, diante da situação de pobreza de todas elas e das ausências de oportunidades para a juventude nos territórios onde residiam. Nesse processo circular, o mais relevante foi mediar a busca de cada adolescente para permitir a si mesma acessar subjetivações do que poderia ser um sonho, um desejo, uma possibilidade ou um projeto de vida, sem desconsiderar os contextos e as precariedades impostas pela vida.

Assim, percebi que trabalhar com pintura neste processo foi um ganho, pois os significados da arte na promoção do ser adolescente, nas significações/ressignificações de vidas devem ser compreendidos nas experiências vividas, trazendo as adolescentes enquanto sujeitos que pudessem descortinar suas singularidades, por meio de suas narrativas. O trabalho com arte-educação nos sistemas socioeducativos²³ tem sido fecundo, no trato da sensibilidade, imaginação e criatividade, pois possibilita o crescimento emocional, intelectual e estético do sujeito, tal como afirma Mosquera (1976). Desta maneira, há a possibilidade de a arte despertar o sentimento de integração.

22 Transcrição dos escritos do caderno: “Eu tenho um sonho de ter um salão meu na minha casa. Tenho vontade de fazer faculdade, exercer uma profissão importante. Tenho um sonho de um dia conhecer o time do Cruzeiro. E o meu maior sonho é um dia minha mãe ter muito orgulho de mim, pois eu já magoei ela demais e quero ver o sorriso e orgulho dela de novo no olhar, e a vontade de viver de novo em paz”.

23 Algo que notei, no decorrer do trabalho com a arte, foram os embaraços das adolescentes, para se exprimirem autonomamente por meio das linguagens plásticas. Era constante a procura pelos desenhos xerocados que elas guardavam para as oficinas de artesanato no intuito de copiá-los.

Figura 16 – Trabalho de intervenção da pesquisa feito por Esmeralda no terceiro processo circular.



Foto: Rebeca Lloyd

Traduzo, pelos relatos exponenciados nos processos circulares, a percepção de que a condição feminina, historicamente, tem sido associada às desigualdades sociais, que são ainda demarcadas nas relações de poder. As relações de poder, existentes nos espaços de internação e que emergem dos conflitos de gênero, são evidenciadas por disputas relacionadas a vivências entre as jovens que são, geralmente, invisibilizadas ou naturalizadas pelo sistema, indicando a força social das ordenações de gênero (CARVALHO, 2003; SAFFIOTI, 2004).

Há a importância de se discutir gênero, mas não apenas com seu enfoque nas relações binárias, pois discutir identidade de gênero vai além da discussão dos “papéis” de gênero historicamente atribuídos ao sexo feminino e masculino. Ao deixar as categorias binárias, Judith Butler (2013, p.27- 29) esclarece a matriz de gênero como fenômeno “relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente divergentes”. Ainda segundo a autora, a própria ideia de construção social do gênero implica um “corpo” para a inscrição dos significados constituidores das marcas de gênero, sendo a construção social uma ordem discursiva hegemônica baseada “em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constituiu como domínio imaginável do gênero” (BUTLER, 2013, p.28).

Importante ressaltar a resiliência das adolescentes diante das manifestações intrínsecas de poder, mesmo que na ordem cotidiana pudesse haver qualquer coisa que fosse como um segredo a se desvendar, que a insignificância pudesse ser, de certa maneira,

importante, até que viesse transparecer, nessas turbulências minúsculas, o escape do “alvo olhar do poder”.

Para Goffman (1971), “a sociedade estrutura-se e se expressa através dos retratos sociais” [...] Então, se para além dos muros socioeducativos, retrocessos e manifestações ideológicas conservadoras ocorrem, é, pois, na Casa de Semiliberdade, que esse fenômeno ganha latência. As condições impostas às adolescentes, pelas práticas de violências de gênero, exigem uma nova postura diante dos valores e modos de vida. Postura que coloque em crise a legitimidade do mundo patriarcal. Essa perspectiva permite compreender que as relações de desigualdade e iniquidade entre os gêneros são produto de uma ordem social dominante, bem como das múltiplas opressões de classe, raça e etnia, que acabam por uma superposição de domínio sobre as mulheres (LISBOA, 2010).

Na afirmação de Safiotti (1994), o gênero, em si, remete a uma diferenciação, podendo ser positiva ou negativa. Quando usado de forma negativa, busca criar hierarquias que pretendem inferiorizar a mulher, como acontece em todas as sociedades em maior ou menor grau. Tendo em vista essa diferenciação, a autora afirma que o ideal seria uma organização de gênero que mantivesse o mesmo patamar quanto às probabilidades de exercício do poder para mulheres e homens. A “condição *sine qua non* para isto consiste em atribuir o mesmo valor ao feminino e ao masculino” (SAFIOTTI, 1994, p. 116).

3.5 Rotas de fuga, o caderno como possibilidade de expressão.

Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre as pedras: liberdade caça jeito. (Manoel de Barros, 2013)

Para Foucault (1990), a noção de sexo garantiu uma revelação essencial: permitiu inverter a representação das relações entre poder e a sexualidade, fazendo-a aparecer não na sua relação essencial e positiva com o poder, mas ancorada em uma instância específica e irreduzível que o poder tenta, da melhor maneira, sujeitar, onde a ideia “do sexo” permite esquivar o que constitui o “poder” do poder, permite pensá-lo apenas como lei e interdição (p.145).

Desse modo, se o sexo passa a ter um lugar de poder numa estrutura binária, isso implica reconhecer que, na normatização dos corpos, o controle da sexualidade e o enquadramento do que parece fugir – e foge aos padrões ritualmente impostos – são maiores e mais evidentes com os corpos que, de alguma maneira, negam esse lugar que rege a normatividade. Diante do cerceamento da fala espontânea e outras maneiras de expressão das adolescentes, mediante a simples presença dos(as) agentes socioeducativos, a estratégia utilizada por mim e pelas adolescentes foi a utilização de cadernos individuais. Todas as vezes que começava algum processo circular, os cadernos eram distribuídos, recolhidos ao final e levados embora comigo. Foi pactuado que, ao final da pesquisa, eles seriam entregues para as adolescentes.

Nesse sentido buscamos pensar como nos propõe Nonato (2010) no desafio de considerar as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa como “protagonistas de uma experiência única”, onde elas possam significar e/ou ressignificar suas experiências saindo da “condição de vítima da opressão masculina e mostrar seu potencial de inconformidade e mudança”.

Marlene Neves Strey (2000) nos afirma que “submissão e resistência sempre fizeram parte da vida das mulheres” (STREY, 2000, p.9). Neste sentido, quando a instituição oferece às adolescentes somente oficinas com atividades consideradas “artesanais” e “femininas”, como confecção de bijuterias e confecção de caixas, acaba por ratificar a condição feminina imposta socialmente e reforça a ideia de inferioridade das adolescentes, ao desconsiderar suas potencialidades.

E, no caso das adolescentes pesquisadas, havia outro elemento: a finalidade da atividade artística, para onde iria, a quem pertencia. Uma atividade artística, na sua essência, na qual não necessariamente houvesse um produto, nem sempre era compreendida no interior do modelo das oficinas da Casa de Semiliberdade Belô, sendo que havia uma relativização do que vinha a ser uma atividade ou experiência artística vivenciada pelas adolescentes. É como se toda oficina, ou atividade, devesse ter um produto concreto, para condicionar e provar a participação das adolescentes. Ainda como condicionante, ao final de cada oficina, o controle do “bom comportamento” e da participação, feito através da assinatura das adolescentes em folha de participação, serviria, como mencionado, na avaliação para se ganhar ou não o “enaltecimento”. Traduzo essa percepção com o relato abaixo, em momento vivenciado em um dos processos circulares:

Rubi: [...] a gente não vai levar nada dessa oficina, não?

Rebeca: sim, o fato de você estar realizando a atividade já é muita coisa.

Rubi: mas é alguma coisa que a gente, fica pra gente?

Rebeca: mas o que você faz pra você fica com você.

Rubi: mas, e a coisa que a gente tem que fazer? Temos que assinar a lista depois, de como a gente fez a oficina.

Rebeca: mas você irá assinar a folha, como fez a oficina.

Rubi: ah, então tá, entendi.

A fim de melhor compreender o relato acima, recorremos a Foucault (2014) que entende que os sistemas punitivos devem ser recolocados em certa “economia política” do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e sua submissão [...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos; obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; e é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação. (FOUCAULT, 2007, p. 29). Seguem alguns registros realizados pelas adolescentes nos cadernos.

Figura 17 - Escritos nos cadernos, realizados durante a primeira roda de conversa.

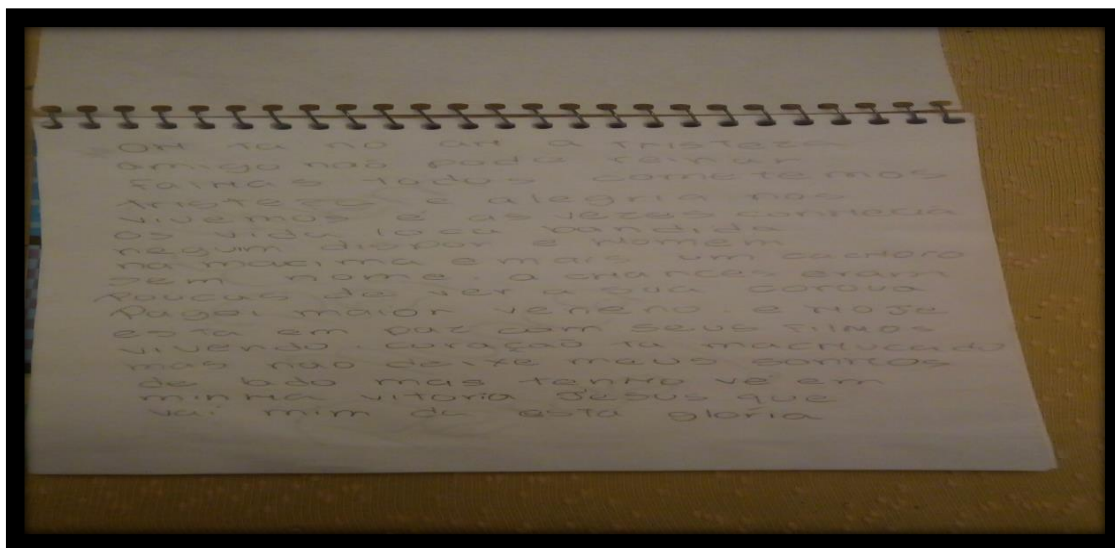


Foto: Rebeca Lloyd.²⁴

²⁴ “Oh, tá no ar a tristeza, amigo não pode reinar. Falhas todos comentemos, tristezas e alegrias vivemos. É as vezes conhecia a vida loka bandida. Neguim dispós é homem. Na máxima é mais um cachorro sem nome. A

Figura 18— Escritos nos cadernos, realizados durante a primeira roda de conversa.

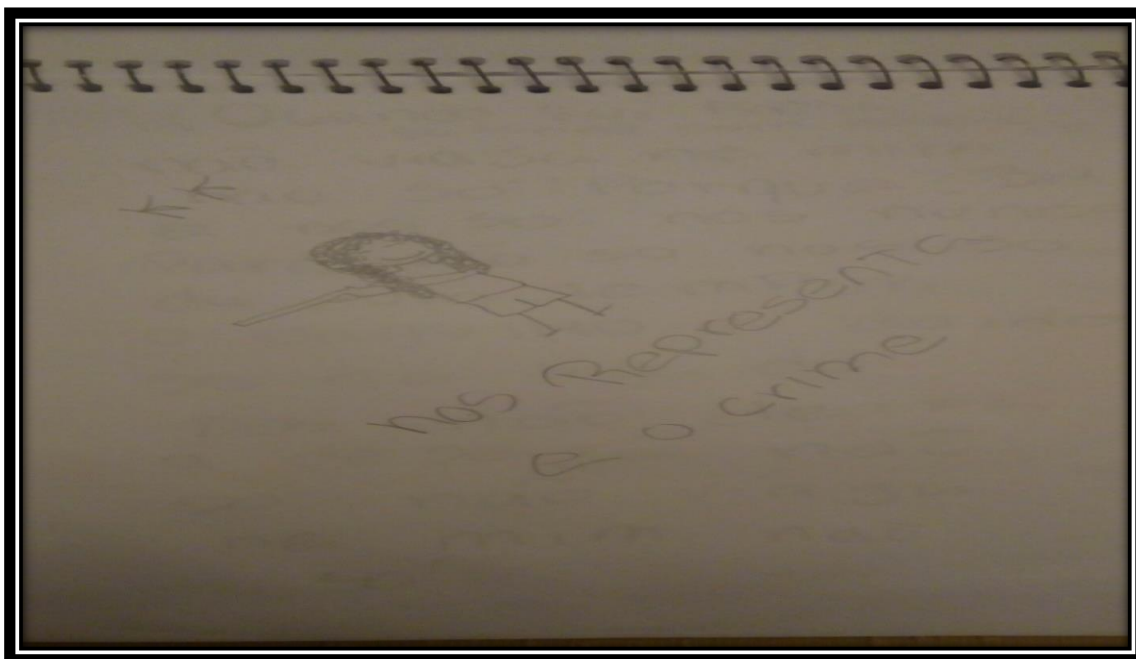


Foto: Rebeca Lloyd

chance eram poucas de ver sua coroa. Pagou maior veneno e hoje está em paz com seus filhos. Vivendo. Coração tá machucado. Mas não deixei meus sonhos de lado. Mas tenho fé em minha vitória. Jesus que vai mim dá essa glória”.

**4 ELAS POR ELAS: “AO MEU JEITO EU VOU FAZER UM SAMBA
SOBRE O INFINITO”**

Figura 19 – Tela “A dança”, 1910, Henri Matisse



Imagem extraída da *internet* em 14/01/2019

Dedico este capítulo exclusivamente às jovens adolescentes, sujeitos desta pesquisa, e utilizo a tela “A dança”, de Henri Matisse, na busca de traduzir, a partir das práticas das circularidades, as possibilidades dos exercícios de pequenas liberdades, do contra-discurso, do lugar de fala, do empoderamento e das heterotopias. Toda esta pesquisa procurou primariamente conceder a palavra às adolescentes, escutando suas vozes e experiências, por meio das tessituras de suas narrativas. A voz que eu gostaria que sobressaísse aqui é a voz delas, mesmo sabendo que, na práxis da pesquisa, nas experiências e momentos vividos conjuntamente, me misturo a elas, reconhecendo seus olhares, seus sorrisos e dissabores, nas lembranças do que foi dito e experienciado.

4.1 Narrativas e tessituras da vida fora da medida, da vida na medida e da vida sem medida

Neste momento de análise, procuro apresentar os fragmentos das narrativas, tentando tecer, a partir do que as adolescentes trouxeram, suas significações/ressignificações acerca da medida socioeducativa, suas percepções sobre os percursos de vida, os sentidos atribuídos, seus sonhos e o olhar de cada uma sobre a Casa de Semiliberdade e sobre o sistema socioeducativo. Compuseram essa tessitura as narrativas retiradas dos processos circulares e dos diálogos travados no decorrer das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram agendadas pela coordenação pedagógica da Casa, realizadas entre janeiro e fevereiro de 2018, na sala de atendimento técnico. Como já discutido anteriormente, havia muitos ruídos e a interferência dos(as) agentes e da auxiliar educacional nos processos circulares, então, solicitei à direção da Casa de Semiliberdade Belô que as entrevistas fossem realizadas somente com a minha presença e da adolescente agendada. Como estava no começo do ano e a rotina ainda não estava consolidada, foi possível atender à minha solicitação, com a ressalva de que os(as) agentes ficariam do lado de fora da sala.

A aproximação e a cumplicidade construídas, nos períodos de observação e dos processos circulares, repercutiram nos encontros individuais. As entrevistas fluíram muito bem e se pareciam mesmo com uma longa conversa, em que as adolescentes puderam falar e responder livremente às perguntas, trocando confidências sobre suas demandas e

experiências. Houve momentos de lágrimas, angústias, risos, brincadeiras, alívio e esperança. Procuo, no texto, trazer as adolescentes em suas preciosas singularidades, tentando deixar tangíveis e perceptíveis suas vozes e histórias.

Por fim, na tentativa de responder aos meus próprios questionamentos sobre as estratégias para a aproximação e a escrita, aprendi que, para ser capaz de compreender o universo socioeducativo e me fazer próxima das adolescentes em semiliberdade, foi necessário percorrer os espaços, procurando ter a sensibilidade de perceber: as assimetrias nas oscilações subjetivadas do tempo, que podem “voar” ou insistir em “demorar séculos”. Sentir os odores e os símbolos impregnados nos corpos e nas paredes. Ouvir os ruídos tilintares de cada canto, de cada fenda, de cada abrir e fechar de cadeados e, sobremaneira, cercar-me das adolescentes, despir-me de julgamentos prévios e, simplesmente, me permitir ver e perceber, o que está exposto e, ao mesmo tempo, escondido aos olhares naturalizados.

Assim me foi possível entender, compreender para além dos relatórios judiciais da medida das “Minas” adolescentes, pois lugar de fala é marcar lugar, uma vez que as realidades permanecem subentendidas no interior da normatização hegemônica. As narrativas oportunizam o dispositivo de aflorar humanidades negadas, estabelecendo uma crítica acerca da hierarquização dos saberes, como produto da classificação, onde o modelo ainda valorizado cientificamente é branco, masculino, eurocristão e patriarcal.

4.1.1 Rubi – “A manga já é azeda, aí você põe mais vinagre pra ficar mais azeda”.

[...] Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar.
Eu venho lá do sertão. Eu venho lá do sertão e posso
não lhe agradar...

(Trecho da Música: **Disparada**, Geraldo Vandré)

Dedico esse relato para todas as “Minas” *Rubis* que vivenciam em seus tempos de infâncias e adolescências experiências de relacionamentos abusivos.

Quando fui, pela primeira vez, à Casa de Semiliberdade Belô, na conversa com alguns(as) trabalhadores(as) da Casa me advertiram sobre as adolescentes e me disseram para ficar “atenta” com *Rubi*, pois ela era muito legal, alegre e envolvente; mas que era bom não “afrouxar”, pois ela era muito esperta. Era a mais velha e, segundo a equipe, exercia liderança, sempre conseguindo o que queria, com seu jeitinho.

Logo nos primeiros processos circulares, ela já havia me chamado a atenção, pois conversava com fluência, estava sempre alegre e demonstrava muita maturidade nas suas intervenções e respostas. *Rubi* conquistara muito respeito das outras adolescentes e sabia exercer controle sobre elas.

Rubi estava com 17 (dezesete) anos no período da pesquisa, natural de Governador Valadares, município de 254.125 (duzentos e cinquenta e quatro mil cento e vinte e cinco) habitantes, que se situa no interior do estado de Minas Gerais, localizado no Vale do Rio Doce a uma distância de 323km (trezentos e vinte e três quilômetros) de Belo Horizonte. A cidade possui 01 (uma) unidade de internação e 01(uma) unidade de semiliberdade masculina.

Rubi mencionou ser a mais nova de quatro irmãos e somente ela tinha um pai diferente, fruto do segundo relacionamento da sua mãe. Contou-me com tristeza sobre as falas reiteradas da mãe dizendo que, se tudo tinha dado errado para ela, era porque ela era a única filha de um pai diferente. A adolescente relatou que ouviu isto a vida inteira, sendo que a situação havia piorado, pois a mãe repetia a frase sempre que se lembrava de que ela estava “pagando medida”.

Seu maior sonho era conhecer o pai biológico que é agente penitenciário. O pedido de realização do exame de reconhecimento de paternidade, à época da realização da pesquisa, ainda estava na justiça. Quando ela falava da sua infância, sempre se referia à luta da mãe, que era diarista, para criar os filhos. E ainda falando sobre a mãe, disse do orgulho que sentiu quando ela voltou a estudar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e se formar.

Rubi: A minha mãe, ela tinha parado de estudar, só que, de uns três anos agora pra cá, agora ela formou, ela voltou a estudar, fez a EJA, e terminou e... Tem o diplomão lá.

Rebeca: ela formou o fundamental?

Rubi: isso.

Rebeca: ensino médio ainda não?

Rubi: Nos dois, chique, né? Deu um “duro danado”, mas ela conseguiu!

(...) Então não pude seguir, valente em lugar tenente, e dono de gado e gente. Porque gado a gente marca, tange, ferra, engorda e mata. Mas com gente é diferente!

(Trecho da Música: **Disparada**, Geraldo Vandré)

Sobre ser a única mulher de quatro irmãos, *Rubi* se referiu aos ciúmes dos irmãos e da raiva que sentia de, por ser mulher, ter obrigação de fazer os serviços de casa, enquanto os “*bonitos ficam lá de beleza*”.

Nossa, ciúmes de todo mundo, todo mundo tem ciúmes, meu irmão segundo, tipo assim, odeia...Tipo: falô namorado da Rubi, nem querem saber, ciúme de tudo, de tudo, igual com minha mãe...Eles querem é ficar com tudo pra eles ...Eles é muito ciumento. Inda mais que minha mãe é diarista, pensa na minha situação. Ela é bem exigente!

A mãe de *Rubi* ainda teve um terceiro relacionamento, iniciado quando ela ainda era bem pequena. O padrasto a registrou e ela, inicialmente, tinha muita afeição por ele, tendo-o como o pai. Observei que a adolescente tinha no pulso uma tatuagem com as iniciais do nome da mãe e do padrasto, ela me disse já naquele período da entrevista, que tinha muita raiva dele e que a primeira coisa que faria, quando saísse da Casa, era retirar a parte dele na sua tatuagem. Referiu-se com muita mágoa aos abusos sexuais sofridos na adolescência, sendo que, nesta parte da entrevista, *Rubi* ficou muito tempo calada e lágrimas silenciosas escorriam por sua face. Continuando sua história, falou sobre nunca ter tido coragem de contar para a mãe e nem para ninguém. Mas que foi a partir daí que começou a ficar uma adolescente muito revoltada, que desobedecia a mãe e só queria saber de ficar na rua.

Foi então, com a idade de 12 (doze) para 13 (treze) anos, que conheceu um rapaz, dizendo que ele era muito ciumento. Questionei se ela havia parado de estudar nesta época e *Rubi* me respondeu que sim, por causa dos ciúmes do namorado e de umas “tretas” que arrumaram para cima dela na escola. À época do cumprimento da medida socioeducativa, a adolescente estava terminando, no período noturno, o último ano do ensino fundamental.

Eu estava estudando no “Mega”, aí parei; além de meu ex-namorado “ficar em cima de mim”, porque ele não gostava de que eu estudasse, por causa dos meninos, e também porque o diretor me acusou de roubo; eu até fiz queixa contra ele, aí, eu fiquei revoltada, já tava revoltada e meu ex “fez minha cabeça”; eu acabei abandonando tudo, e o tempo que eu fiquei com ele foi o tempo que eu fiquei fora da escola.

Neste momento da entrevista, *Rubi* virou-se para mim sorrindo e me questionou:

Rubi: Rebeca, cê não tá com medo de mim, aqui, sozinha comigo, não? Tenho certeza que eles aí já falaram de mim procê.

Rebeca: falaram o quê?

Rubi: uai, de tudo o que eu fiz, uai, o porquê que eu tô aqui. Porque aconteceu foi um homicídio no meu caso.

Indaguei se gostaria de falar sobre o fato e ela foi logo respondendo, dizendo que achava a escola “*tipo megaimportante*”, pois só não estava no regime fechado, por causa das aulas de ciências.

Vou falar, pra mim é normal, aí, ele falou isso... Óóóó o que o meu professor explicou: que uma faca, pra atingir o coração, tem que pegar pro trás, porque aqui na frente, por causa dos ossos, não atinge, então, aí, eu levei pra minha advogada, minha advogada fez minha defesa e, no julgamento, me ajudou e, por isso, eu peguei semi. E também porque foi em legítima defesa, porque ele tentou me matar, me agrediu e fez um monte de covardia, né, comigo...

A escola me salvou sabe, quando eu vim pra cá, vim pra Muralha, fiquei 37 dias na Muralha.

Tá doido, ficar no fechado não dá, não, ficar no “entraque”... Cadeia... Gostava muito, não, e lá é muito frio, odeio frio, tomar banho, você já sai de dentro com roupa... Dá não, era frio demais; aqui na Semi eu gosto mais.

Quando eu cheguei na Muralha ficou 6 (seis) na cela, porque cabe 6 (seis), né, não 5(cinco), aí, 3 (três) foi embora e ficou só eu e mais uma menina, aí, depois, a menina foi embora e chegou mais uma menina que ela até ganhou semi e, depois, ela fugiu; eu ganhei primeiro, depois de mais uma semana, ela ganhou também.

Quando *Rubi* se referiu à covardia, perguntei a ela sobre o quê especificamente estava falando.

Me espancou, queria me matar asfixiada, eu tirei ele de cima de mim e peguei a faca e falei para ele não vir pra cima, a minha intenção era acertar o braço dele porque, aí, ele parava, porque ele tinha amolado esta faca pra me matar. Aí, eu fui e acertei ele, só que, aí, eu levei ele na UPA, socorri ele, só que, aí, depois de 6 (seis) horas, ele não aguentou, porque, como ele fumava muito e as veias tava tudo entupida por causa do cigarro, e ele não aguentou e faleceu. É uma história e tanto!

E o que você pensa depois de ter passado por tudo isto *Rubi*?

Pra mim foi aprendizado, né, porque primeiramente isto tudo aconteceu, porque eu não escutei a minha mãe (risos nervosos), infelizmente, porque, se eu tivesse escutado ela, eu não estaria aqui. Mas eu não vejo isto aqui como uma coisa ruim sabe, é um aprendizado pra mim levar pra minha vida toda, porque eu, passado isto aqui, eu vou ter consciência do que eu vou fazer daqui pra frente, porque eu não quero voltar aqui mais, eu não vou ficar aprontando, pra voltar não só aqui, ou pra outros lugar pior, né, porque não é só aqui que é ruim, aliás, isto aqui não é vida, não. Então, eu tô com o pensamento de melhorar, ter as minhas coisas, ter dinheiro, comprar minha moto, ter minha casa. trabalhar, e tal...

Aprendi a dizer não. Ver a morte sem chorar, e a morte, o destino, tudo. A morte e o destino, tudo. Estava fora do lugar. Eu vivo pra consertar!

(Trecho da Música: **Disparada**, Geraldo Vandré)

Quando veio cumprir medida socioeducativa na Casa de Semiliberdade Belô, Rubi já estava há 2 (dois) anos com sua trajetória escolar interrompida. Foi a partir do cumprimento da medida socioeducativa que direitos fundamentais antes violados começaram a ser tutelados: a adolescente disse ter realizado todos os exames de rotina e fazia acompanhamento psicológico, já havia realizado alguns cursos profissionalizantes em instituições parceiras, relatou alguns passeios que havia realizado e estava estudando.

Quando me referi à Casa Belô e à medida socioeducativa, *Rubi* citou a escola e disse ter sido importante no caso dela vir cumprir a medida socioeducativa em um município distante daquele de sua residência. Contou-me das suas aventuras para conhecer a cidade de Belo Horizonte com os(as) novos(as) amigos(as) e de como havia feito a “escolha” de ganhar “comissões”, visto que o benefício da transgressão valia mais a pena, pois não era sempre que viajava para casa nos fins de semana. Já que não poderia voltar para casa e permaneceria na Casa de Semiliberdade, era mais atrativo sair com os(as) novos amigos(as) para se divertir e conhecer Belo Horizonte que, até então, para Rubi era uma cidade desconhecida. A opção de conscientemente “burlar” as regras era um dispositivo contra a ordem utilizado pela adolescente.

Rebeca: qual sua maior dificuldade na escola, o que você acha mais difícil?

Rubi: paciência com professores desaforados.

Rebeca: o que é um professor desaforado?

Rubi: Ahh... Tem uns professores que, sei lá, parece que, quando olha pra você, não gosta de você, aí, qualquer coisinha que você faz quer chamar sua atenção. Eu tenho isto, pareço um radarzinho... (risos) Qualquer coisa que eu faço... Aí vem: “você quer sair da sala?”. [E ela reflete:] Gente, calma, pode fazer nada, parece que você não está fazendo matéria e tal...

Rebeca: mas esta é sua dificuldade?

Rubi: é, porque o resto eu “tiro de letra”.

Rebeca: e quando você chegou na Semi e começou a estudar sentiu algum tipo de preconceito na escola, por estar cumprindo medida socioeducativa?

Rubi: você acredita que não? Quando eu cheguei na escola, todo mundo me perguntou cê é da semi? E eu fiz amizade com todo mundo da minha escola, aí, na escola, eu fui, conheci um menino e fiquei com ele, ele é “maior gente boa”. E, de vez enquanto, a gente encontra, sai com os meninos da escola, vai na pracinha, toma açaí, só que, no meu horário de aula, eu tava tomando muita comissão, por causa disso. (risos)

Rebeca: você tomava muita comissão por semana?

Rubi: matei aula, pra sair com os meninos, pra ir no rap, me levava na Pampulha e tal.

Rebeca: o que você acha da Pampulha?

Rubi: *Muito bom. Eles me mostrando tudo, né? Porque eu não sabia, não conhecia nada aqui. Aí eu fui lá no dia do jogo do Cruzeiro.*

Sobre sonhos, ouvi sem demora e hesitação: *meu sonho é casar e ter uma casa. Mas o meu sonho mais louco mesmo é conhecer os jogadores do Cruzeiro.*

Rebeca: *você é apaixonada com o Cruzeiro.*

Rubi: *todo mundo cantando.*

Rebeca: *você foi no Mineirão²⁵?*

Rubi: *não, ainda não, meu sonho. E também ir na Toca da Raposa²⁶, conhecer os jogadores. Acho que dou um infarto lá dentro.*

Rebeca: *e se você conseguisse assistir jogo do Cruzeiro de camarote?*

Rubi: *Noooooo...Noooooo... Nem sei o que eu faço... (risos) Eu sou apaixonada, doida, minha família toda é cruzeirense, então, é uma doença... Sabe, todo mundo vendo jogo... E eu, aí, desde pequena, né? Cresci assim, não posso ver, no dia que eu vi o ônibus, fiquei doidinha...*

(...) Mas o mundo foi rodando, nas patas do meu cavalo, e nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando, as visões se clareando. Até que um dia acordei!

(Trecho da Música: **Disparada**, Geraldo Vandré)

Conversamos ainda sobre o tempo em que ela passou na Casa de Semiliberdade, sobre o que ela achava da medida, sobre o futuro, de como ela percebia positivamente a escola como um lugar de possibilidades, ascensão social, mudança de vida, convivências e vivências da adolescência.

Rubi: *porque, aí, eu percebi o tempo que eu perdi, eu perdi dois anos de escola, perdi dois anos de aprendizado e, aqui, na escola, a gente tem um ótimo professor de ciências, porque eu gosto muito de ciências, aí, não sei curiosidade do corpo, de tudo. Aí, eu adorava as aulas dele, ele explicava tudo, levava coração de porco e tal...*

Rebeca: *e seus projetos de futuro?*

Rubi: *então, minha casa tem três andares, né? E minha mãe quer dividir um andar pra ela, um pro meu irmão e outro pra mim e, se ela for me der um andar, eu vou ter que trabalhar pra construir, né? Eu quero montar o meu salão.*

Rebeca: *e você quer continuar estudando depois do ensino médio?*

25 O Estádio Governador Magalhães Pinto, mais conhecido como “Mineirão”, é um estádio de futebol localizado na regional Pampulha, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

26 A Toca da Raposa é um centro de treinamento, localizado na cidade de Belo Horizonte, que pertence ao Cruzeiro Esporte Clube.

Rubi: *sim.*

Rebeca: *o quê que você quer fazer?*

Rubi: *eu não sei direito, sabe, então, minha amiga está fazendo psicologia, aí, eu vou estudar, não sei qual faculdade eu quero fazer, mas eu quero fazer faculdade. Passou rápido, né? Todo dia, então, eu acostumei com isto. Eu não aguento ficar aqui, acostumei sair todo dia, ir na escola de noite. Aí, nas férias, é muito difícil pagar, ficar aqui todo o dia, muito difícil pagar, mas esta acabando, não vejo a hora. Olha, aí, Rebeca, sabe a minha pintura, a do travesseiro, eu fiz como uma peça de teatro. Sabe que isso aqui é um grande teatro e a gente tem que colocar a máscara pra é dar conta de tudo.*

Terminei nossa conversa perguntando a ela se gostaria de dizer mais alguma coisa e ela me respondeu:

Rubi: *eu quero me formar e ser alguém.*

Rebeca: *você já é alguém, né?*

Rubi: *não alguém assim com diploma, formada, com a vida boa, estabelecida.*

Rebeca: *mas você já é alguém.*

Rubi: *é, alguém eu já sou!*

(...) Mas o mundo foi rodando, nas patas do meu cavalo, e já que um dia montei agora sou cavaleiro, laço firme e braço forte. Num reino que não tem rei.

(Trecho da Música: **Disparada**, Geraldo Vandré)

Tomando as narrativas de Rubi, interpreto do seguinte modo os sentidos atribuídos pela adolescente e que provavelmente foram fatores que influenciaram no cumprimento de uma medida socioeducativa em meio fechado:

Figura 20 – Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Rubi para a entrada no sistema socioeducativo.



Fonte: Narrativa de Rubi

Ainda, pelas narrativas, enxergo outros sentidos atribuídos por Rubi que a mobilizam para vislumbrar possibilidades e significações/ressignificações de vida, a partir da medida socioeducativa.

Figura 21 – Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Rubi, a partir da medida socioeducativa.



Fonte: Narrativa de Rubi

4.1.2 Esmeralda – “Isso aqui é o maior ruim. É o inferno”.

(...) Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir, A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir. Por me deixar respirar, por me deixar existir, Deus lhe pague.

(Trecho da música: **Deus lhe pague**. Chico Buarque de Holanda)

Ofereço esse relato para todas as “Minas” *Emeraldas* que vivenciam em seus tempos de infâncias e adolescências experiências de acolhimento institucional, esgarçamento das relações familiares, sentimentos de abandono e solidão.

Penúltima filha de seis irmãs e um irmão, Esmeralda estava com 13 (treze) anos quando participou da pesquisa. O pai e a mãe estavam presos. Ela e a irmã residiam em Unidades de Acolhimento Institucional diferentes, até a época do acautelamento de Esmeralda. A adolescente relatou que os outros irmãos mais velhos estavam “seguinto a vida”, cada um num canto, sendo que um irmão e uma irmã residiam e trabalhavam em São Paulo. Sempre que falou dos pais, Esmeralda referiu-se recorrentemente à mãe, com muito carinho.

Minha mãe tá presa, desde os meus oito anos. Ano passado, ela saiu em outubro e, aí, foi presa em dezembro, de novo. Meu pai tá preso, desde o ano retrasado. Ele tá é cheio de doença, teve uma doença de cavalo, AIDS, sífilis. Tem um monte de doença lá.

Minha mãe não tem profissão, não, e meu pai trabalhava numa oficina, mas o que dá dinheiro mesmo é vendê droga. Todo mundo lá em casa trabalhava no movimento. Um dia, ainda, vou ser a dona.

A adolescente era natural de Juiz de Fora, município de 564.301 (quinhentos e sessenta e quatro mil, trezentos e um) habitantes, o qual se situa na Zona da Mata do Estado, sendo a 4^a (quarta) cidade mais populosa de Minas Gerais e está a uma distância de 283km (duzentos e oitenta e três quilômetros) de Belo Horizonte. Juiz de Fora possui uma Unidade de Internação e duas Unidades de Semiliberdade, sendo que nenhuma é feminina.

Durante a entrevista, a adolescente continuou relatando sobre as ausências da mãe e do pai, suas idas e vindas entre abrigos e casas de parentes, emergindo em sua fala a dificuldade de manter uma vida dita “normal”, nos padrões, e sobre o começo de sua relação conflituosa com a escola e com tudo que interpõe rotinas e regras.

Sabe, eu tô nesse vai e vem de abrigo faz é tempo... Faz é tempo... Ohhh, como eu moro no abrigo, aí, eu fui pra casa da minha tia, aí, eu voltei pro abrigo de novo; aí, eu fui pra casa da minha outra tia e fui estudano. Aí, eu fui pra casa de uma outra tia, que tem uma vidraçaria, e continuei estudano. Aí, depois, eu peguei e saí

da escola um tempo, aí, depois, eu voltei. Aí que eu voltei, comecei a fazer o esporte que eu gosto, o handebol. Aí, teve um campeonato e eu fui jogar em São Paulo, em Atibaia. Aí nós ganhamos. Eu saí de Juiz de Fora e fui jogar em São Paulo, tipo eu era muito boa. Aí foi ino, aí, depois do campeonato, eu parei de ir na escola.

Vivenciando um contexto de trajetórias afetivas interrompidas, a adolescente contou a história e o motivo pelo qual veio cumprir medida socioeducativa na Casa de Semiliberdade Belô, sobre a sua relação com o uso de drogas e as interrupções do seu percurso escolar.

Aí, eu briguei com a muié lá no abrigo. Aí que deu esse desembolo todo. Ahh ... É que eu fumo maconha, aí, eu tinha chegado drogada, eu tomei meu banho, mas eu tinha usado muita droga, misturado balinha com maconha. Aí, eu fiquei muito ruim. Tava subino o morro, assim, caino aos pedaços. Aí, eu peguei, tentei sair e a muié falou: “não, cê num vai sair não. Cê tá drogada, nós vai chama o diretor, o diretor tá vindo e vai conversar com ocê”.

- Eu num quero conversa com ninguém, não. Quero ninguém pra conversar comigo, não. Aí, ela falou: “Esmeralda, fica ‘de boa’”. “De boa”, nada. Aí, comecei a bater nela. Aí, ela subiu pro andar de cima e chamou a polícia.

Aí, eu dormi, né? Porque a maconha dá um sono, dá uma fome. Aí, eu comi, deitei no sofá e apaguei. Aí, quando deu umas três horas, a polícia chegô. Aí, as meninas gritano e eu tava, assim, meio tonta. “Que que foi? Que que foi?” Aí, falou assim: “polícia tá aí, Esmeralda. Cê tá presa de novo”. Aí que apavorei e fui pra varanda e não deu. Aí, o policial falo assim: “nós vamo desce pra delegacia”; porque eu deixei hematomas nela, o braço ficou roxo, a boca dela ficou inchada. Falei: “então, tá bom, vou descer pra delegacia”. Abaixei, assim, ó [fez o movimento de abaixar-se, encurvando], peguei um pau e dei uma paulada nas costas dela. Aí, os policial já veio, pegaram aqui (mostrou.) assim, ne mim, me jogaram na parede e me algemaram.

Aí, me colocaram naquela “bundinha do carro”, lá. Que é naquela gaiola. Aí, eu fiquei lá. Aí, eles me levaram pra delegacia. Aí, quando chegou na delegacia, conversei com o delegado. Aí, o delegado falou que eu tava muito nervosa e que eu ia ficar um dia no HPS²⁷. Eu num vô fica lá não, num vô fica lá, não. Tinha nem como fugi. Aí, ele falou: “nós vamos colocar ocê é no lugá dos doidos, que é isso que você é.”

(...) Por mais um dia, agonia, pra suportar e assistir Pelo rangido dos dentes, pela cidade a zunir. E pelo grito demente que nos ajuda a fugir. Deus lhe pague.

(Trecho da música: **Deus lhe pague**. Chico Buarque de Holanda)

As vivências fragmentadas por diferentes núcleos familiares e eixos de convivência comunitária são relatadas pela adolescente. Assis e Constantino (2001) descreveram a inconstância do núcleo familiar com a metáfora “feito bolinhas de ping-pong”, que pode ter implicações sérias no desenvolvimento infantil. Por consequência, os sentidos que a jovem adolescente dava a essas mudanças, são, sobretudo, de perdas, uma vez que ela foi abandonada pelas figuras significativas. Não obstante, como dito anteriormente, se não

houver um substituto afetivo, as adolescentes podem apresentar sentimentos de desamparo ou a crença de que ninguém se importa com elas.

Ainda citando Assis e Constantino (2001): eles relatam que os efeitos do abandono ou de perdas podem ser minimizados, se outro cuidador perceber a fragilidade da criança ou do adolescente e buscar suprir suas necessidades afetivas. Os efeitos do abandono podem ser agravados, se o laço afetivo se tornar quase inexistente, quando não há substituto que cumpra esse papel. A ausência de uma pessoa significativa tem como consequência o agravamento da sensação de desamparo e abandono, em que crianças e/ou adolescentes em situação vulnerável acreditam que não têm valor.

Na Casa Belô Esmeralda apresentava muitos desafios nas relações com as outras adolescentes, com os(as) agentes e com os(as) trabalhadores(as) da instituição. Era referenciada com frequência de forma antipatizada e conhecida pelo seu comportamentopositor, pelos seus rompantes e pela sua ansiedade.

Nos processos circulares, a adolescente participou ativamente de todas as atividades propostas, sendo que o comportamentopositor só ocorria quando ela era interpelada, ou provocada. Como as pessoas já sabiam de suas respostas a esses estímulos, as provocações aconteciam constantemente e, muitas vezes, as “comissões” que levou foram em decorrência disto.

Por causa da situação ocorrida na Unidade de Acolhimento Institucional, Esmeralda relatou que foi transferida para uma Unidade de Acolhimento Institucional de crianças bem menores, fato que piorou muito sua situação e culminou na sua medida socioeducativa. Disse que raramente usou drogas psicoativas, gostava de fumar tabaco, consumir bebidas alcoólicas, balinhas²⁸ e maconha. Tinha por princípio não consumir o que vendia, até porque, disse ela, vendia *crack* e nunca usou e nem cogitava usar, pois “*acaba com a pessoa*”.

No HPS é três andar e, no terceiro, é o lugar onde fica uns “retardado”, lá. Aí, eu fiquei lá, eles me deram uma injeção, que eu mijei na cama e vomitava. É muito forte. Eu nunca tinha tomado essa injeção. É muito forte. Aí, eu fiquei lá um dia e voltei pro abrigo. Aí, os remédio forte e a droga que eu usei. Surtei! Quebrei vidro do quarto, fiz um monte de coisa. Aí, chamaram a polícia de novo. Aí, eu fui pro HPS de novo. Aí, a muié que olhava a gente, que eu bati, foi lá no hospital me pedir desculpa. Falei: “eu te desculpo, mas, se eu tromba com ocê na rua, eu vô te pegar ocê”.

– Não, cê me desculpa, nós tamo lá é pra cuidar docês.

Aí eu desculpei ela. Aí, nesse período, eu fui no médico e o juiz mandou eu ir pra outro abrigo.

28 Metafetamina, popularmente conhecida como “balinha”, é uma droga sintética estimulante cujos efeitos se manifestam no sistema nervoso central e periférico.

Aí eu fui pro outro abrigo e fiquei uns três meses sem ir à escola, sem handball. No handball, eu sou a pivô, armo todas as jogadas. Aí, eu fiz aniversário de 13 (treze) anos e tinha uma audiência no dia 25 (vinte e cinco), aí, eu falei: “não, eu vou melhora, eu vou melhora, precisa me mandar para Belo Horizonte, não. Então, o juiz falo que iria me dá uma chance e me mandou prum abrigo de criancinhas. Só que eu comecei a bater nas criancinhas, sentava a sandália, tava muito revolts. Queria ficar lá, não, queira ficar num abrigo de adolescentes, ué. Só criancinha pequenininha e eu lá. Eu, hein...

Aí, na primeira oportunidade, pedi pro juiz pra me mudar de abrigo. Aí, eu fui pro Estância. Aí, juntou eu e uma menina, ficamos “viradas nas drogas”, quebramo tudo. Jogamo pedra, arrombamo a porta. Tinha que ficar 7 (sete) dias trancado dentro da casa, e eu num aguento fica sete dias sem maconha, sem cigarro.

Esmeralda começou a namorar aos 10 (dez) anos e, aos 11 (onze) anos, teve sua primeira relação sexual. Contou que só teve relação sexual com rapazes com os quais mantinha relacionamentos, fazendo-se entender que quase nunca fazia sexo casual. Segundo ela, sexo casual, somente algumas vezes, quando estava muito fissurada. Sobre nunca ter engravidado ou contraído doenças sexualmente transmissíveis, relatou que tomava injeções anticoncepcionais com a durabilidade trimestral e que dava sorte, pois não usava preservativos com frequência.

É importante notar que, diferentemente do que, via de regra, acontece no sistema socioeducativo, Esmeralda não aderiu às normas, quando estava em Unidades de Acolhimento Institucional. A adolescente colocava a medida socioeducativa como algo negativo, mesmo podendo ter acesso à escola, cursos e outras atividades com mais facilidade, na contramão do contexto social em que ela vivia.

Segundo Rosseti-Ferreira, Amorim & Silva (2004, *apud* Vieira, 2013), os processos de desenvolvimento estão situados num contexto cultural e socialmente regulado. Nesse sentido, os contextos “são constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, guiados por funções, regras, rotinas e horários específicos”. Estes desempenham papel fundamental, pois, quando se está inserido em alguns contextos, a pessoa passa a ocupar certas posições, emergindo determinados aspectos pessoais e delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naqueles contextos. (VIEIRA, 2013).

Sobre a Casa Belô, em tom de indignação, a adolescente ressaltou as circunstâncias em que, muitas vezes, recebia comissões, deixando claro que percebia o “jogo” que era feito com ela, porém, ressaltou que não conseguia controlar-se e que, na maioria das vezes, acabava “explodindo”. Percebi, entretanto, que Esmeralda era muito questionadora e proferia

críticas incisivas sobre o funcionamento da Casa e foi a única adolescente que, expressamente, falou perceber preconceito por parte de uma agente.

Aqui, dentro da Casa, eu sofro preconceito, por causa de que meu pai é soro positivo e aqui tem uma agente idiota. Aí, devido meu pai ter AIDS, ela acha que eu tenho também. Aí, ela num encosta em nada meu, ela num gosta nem de ficar perto de mim. Aí, tudo pra ela é negocio de abrigo. Fica falano “você acha que vai fazer aqui o que fez no abrigo?”. E fica repetino e eu fico “bolada”, mesmo. E esse povo acha que a gente é besta, falano que não conta a vida da gente. Como é que ela sabe do meu pai, então? Eu nem falo disso. Muié, nessa profissão é “foda”, fica cheia de “mimimi”. Eu já disse que, a próxima vez que ela vim pra cima de mim com esse negócio de abrigo, eu vou “voá” nela.

Eu tava cumprindo fechado na Muralha Ah, eu achei que lá é melhor de pagar do que aqui, lá num tem essas briguinhas que tá tendo aqui.

As pessoas do bairro vê a gente entrando nesse portão, uai, e devem fala: “essas meninas é tudo criminosa. Num sei que. Num sei que”. Eu acho isso o “maió ruim”.

Quando veio cumprir medida socioeducativa na Casa de Semiliberdade Belô, Esmeralda já estava 01 (um) ano com sua trajetória escolar interrompida. Apesar de se encontrar em situação de Acolhimento Institucional, foi a partir do cumprimento da medida socioeducativa que direitos fundamentais antes violados começaram a ser tutelados: quanto à saúde, Esmeralda disse ter realizado todos os exames de rotina, que havia tomado uma injeção de anticoncepcional e fazia acompanhamento psicológico. Ainda não havia feito nenhum curso profissionalizante, devido à dificuldade de se encontrar cursos que contemplassem o perfil da sua idade que há época era de 13 (treze) anos.

Esmeralda não ia à escola regularmente, enquanto estava morando em Unidades de Acolhimento Institucional. Na Casa de Semiliberdade Belô, o direito à educação também não foi garantido, pois a adolescente não frequentou a escola. À época, diziam que estavam encontrando dificuldades para matricular a adolescente, pelo fato dela ter chegado mais no fim do ano, especificamente em setembro. Quando questionada novamente sobre a escola, Esmeralda ratificou seu amor pelo *handebol*, destacou a ida aos bailes *funk*, falou sobre matar aulas e criticou outros processos escolares.

No começo, eu gostava da escola, agora, num gosto mais, não. Estudá é o “maió ruim”. Eu não gosto, não. Quando entrei para a escola, só a professora e a minha irmã que me ajudava. Para casa, minha irmã colocava eu pra fazê. O que eu sabia, fazia, o que eu não sabia eu chamava ela. Aí, ela me ajudava.

Aí eu odeio essas continhas do capeta, aquelas divisão lá. Por isso que eu não gosto de escola. É o “maior chato” escola. Aí tem vez que a professora explica. Aí fala: “entendeu?”. Aí, todo mundo lá: “entendeu”. E eu não entendi nada. Eu não quero fala que eu não entendi. É, ué. Eu só gosto de continha de mais e de menos, de vezes e de dividir eu num gosto, não.

Vou falar aqui que só volto a estudar, se eu fazer handebol. Meu sonho é ser jogadora profissional de handebol. Antes, quando eu não usava droga, depois passei a fumar até as 10 (dez) horas da manhã, pra onda passar e eu jogar na escola à tarde. Tendeu? Teve um dia que eu cheguei chapada e não consegui jogar, não.

Antes todo final de semana, eu ia pro baile funk. Eu gosto, distraio a cabeça. Vou e fico o final de semana inteiro. Porque, se eu voltar no outro dia, de tarde, eu fico trancada, de castigo. An, an... Aí, no outro dia, eu falava que ia pra escola, escola nada, eu ia pra praça, ia pra casa dos meus irmãos, ia fumar meu cigarro, ia namora, faze amô (risos). Aí, eu pegava, mandava no grupo da escola. Gente me passa os print das coisa, aê, porque tenho que copiar.

Pelo prazer de chorar e pelo “estamos aí”. Pela piada no bar e o futebol pra aplaudir. Um crime pra comentar e um samba pra distrair. Deus lhe pague!

(Trecho da música: **Deus lhe pague**. Chico Buarque de Holanda)

Questionada sobre seus sonhos e perspectivas de futuro, a adolescente ressaltou:

Se eu tivesse uma oportunidade de jogar num clube, eu ia tentar de tudo pra dar certo. Só o handebol.

Eu quero sair daqui e viver uma vida normal, como todo mundo vive. Agora, nesse instante, eu não vou mudar, não, mas, com o tempo, eu acho que eu mudava. A gente não muda de uma hora pra outra, né? Quando eu crescer, quero ser nutricionista, eu quero que minha mãe sai, pra mim morar com ela. Ela sai daqui a 5 (cinco) anos e 6 (seis) meses.

Terminei nossa conversa perguntando a ela se gostaria de dizer mais alguma coisa e ela me respondeu:

Esmeralda: *Me dá um abraço?*

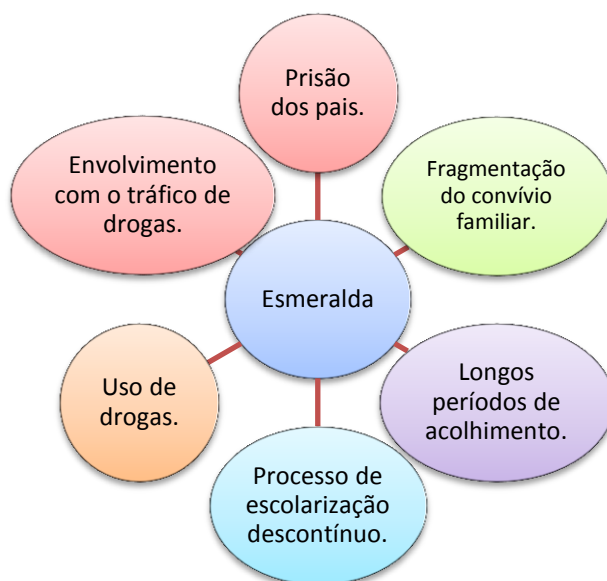
Rebeca & Esmeralda: *[abraço! Silêncio! Lágrimas!]*

E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir. Deus lhe pague!

(Trecho da música: **Deus lhe pague**. Chico Buarque de Holanda)

Nas narrativas de Esmeralda, interpreto do seguinte modo os sentidos atribuídos pela adolescente que provavelmente foram fatores que influenciaram no cumprimento de uma medida socioeducativa em meio fechado:

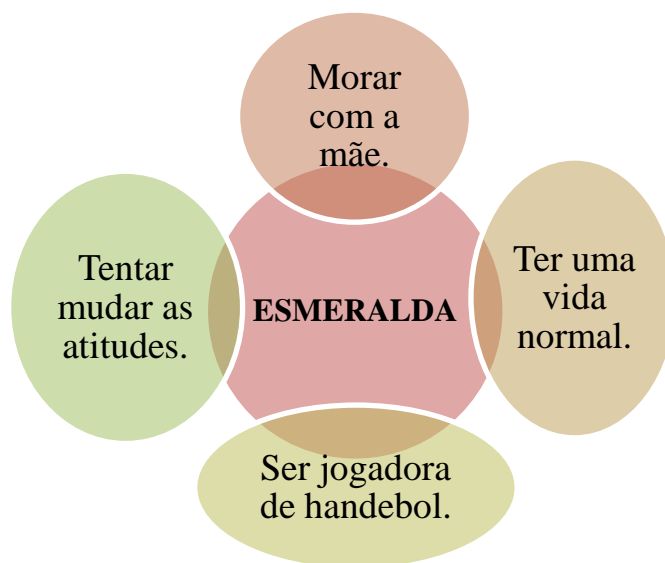
Figura 22– Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Esmeralda para a entrada no sistema socioeducativo.



Fonte: Narrativa de Esmeralda

Ao narrar possibilidades de significações/ressignificações de sua vida, a partir da medida socioeducativa, Esmeralda construiu outros sentidos:

Figura 23– Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Esmeralda a partir da medida socioeducativa.



Fonte: Narrativa de Esmeralda

4.1.3 Diamante – “Ele é meu tudo”.

(...) Deixa eu dizer que te amo, deixa eu pensar em você. Isso me acalma, me acolhe a alma. Isso me ajuda a viver.

(Trecho da música: Amor *I love you*. Marisa Monte)

Dedico esse relato para todas as “Minas” *Diamantes* que vivenciam em seus tempos de infâncias e adolescências experiências de vulnerabilidades e ausências de perspectivas diante do futuro.

Diamante estava com 18 (dezoito) anos, quando participou da pesquisa. Nasceu e passou a infância no bairro Providência, situado na região Norte da Capital Mineira. Segundo os dados da Secretaria de Gestão Compartilhada da Prefeitura de Belo Horizonte, esta é a regional que possui o menor IDH (índice de desenvolvimento humano) do município. Posteriormente, Diamante foi morar no bairro Concórdia, situado na região Nordeste da cidade.

Era a segunda filha, de uma família de 4 (quatro) irmãos, e não conheceu o pai biológico, sendo que foi o padrasto, já separado da mãe, foi quem a registrou. Vivia no mesmo lote com a mãe, os irmãos e os avós. Neste momento da entrevista, Diamante relatou, com enorme tristeza, a perda da avó e a prisão do irmão mais velho, então com 20 (vinte) anos, que cumpria pena em regime fechado na cidade de Bicas, a qual é situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Diamante: Minha mãe me ajudava a fazer as tarefas. Minha mãe e minha vó. Meu vó morreu mais cedo que minha vó. Era uma família unida na mesma casa. Minha vó morreu, era tudo pra mim, quando ela morreu, eu quase morri também.

Rebeca: você tem quantos irmãos?

Diamante: tenho 3 (três). Eu, o de 6 (seis) e o mais velho de 20 (vinte). Gosto muito dele. Ele tá preso em Bicas. Vou visitar ele, vou lá pegar o cadastro. Independente de tudo, eu amo ele. Na primeira visita da minha mãe, minha mãe falou que a primeira coisa que ele perguntou foi de mim: “e a Diamante, mãe?”.

-Tá presa!

Diz que ele chorou demais. Falou: “falei pra ela ficar ‘de boa’, cuidar da filha”. Ele fala da nossa filha, né! Nossa menina. Ele ama ela. Ela gosta dele demais. Tinha vez que ele ficava olhando ela. Fazia ela dormir. Ele pegou 32 (trinta e dois) anos. Tá fazendo uns artesanatos lá dentro.

Diamante engravidou aos 14 (quatorze) anos, sendo que o pai não assumiu a filha. Durante a gravidez, conheceu outro rapaz com quem mantinha um relacionamento até a data da entrevista. Foi esse companheiro que lhe assistiu durante o parto, e sua filha o reconhece como pai. A mãe de Diamante também engravidou, após ela ganhar sua bebê, e a adolescente contou que ela mantém com a mãe uma relação ambígua, onde há horas em que ela pensa que é a mãe e há horas em que ela pensa que é a filha. Abaixo, alguns relatos que ela faz a respeito da sua gravidez, seu parto e a relação com a mãe.

Diamante: *meu namorado. Vai fazer 4 (quatro) anos que tamo junto.*

Rebeca: *e a sua filha, gosta dele?*

Diamante: *gosta. Chama ele de papai. Eu queria trabalhar, eu quero ter mais 1 (um).*

Rebeca: *seu parto foi normal?*

Diamante: *foi, e o seu?*

Rebeca: *foi não, foi cesárea.*

Diamante: *nossa! Eu vi um vídeo de cesariana. É feio demais. Uma tanto de ponto. Quando minha filha nasceu, meu namorado assistiu. Ele e minha mãe. Foi lá no Sophia Feldman²⁹. Eles ficaram fazendo umas caras estranhas lá. Eu fiquei na banheira, mas não ganhei na banheira, não. Tiveram que romper minha bolsa. Ganhei anestesia, não. Nem ponto. Pôs um remédio lá, foi dilatando, pegou um canudo, estourou minha bolsa, aí, eu ganhei minha filha 2h02, da madrugada. Minha mãe ganhou eu e meus irmãos tudo normal. Não dói, não, porque, quando dá as contrações, você faz força. Você sente arredando pros cantos todo. Mas, depois que sai o ombro, você esquece tudo.*

E amamentar, ficar tentando pegar. Pegou peito, não. Tive que comprar NAN³⁰ pra ela. Aí, hoje só pega leite puro. Você fala, quer Toddy. Não! Quer açúcar? Não! Tem que esquentar o leite. Esquento não pra você ver. Ela joga a mamadeira longe. Joga do sofá lá no chão. Ela apanha demais. Eles ficam batendo na menina. Eu não pus filho no mundo pra ser espancada. Eu já apanhei demais. Minha mãe me batia, porque eu fazia coisa errada. Me batia na adolescência. A minha filha é terrível. Ela é boazinha, mas ela é muito agitada.

Rebeca: *ela gosta de brincar?*

Diamante: *gosta. Eu tenho paciência com ela, fez aquele quebra-cabeça que você me deu e mijou em cima dele, fazendo gracinha. Cheguei lá, dei ela, ela montou. Montou os pedacinhos tudo errado, mais consegue. Montou eu, ela e meu irmão de 5 (cinco) anos.*

Rebeca: *sua mãe tem mais dois pequenos?*

29 Sofia Feldman – maternidade associada ao Sistema Único de Saúde (SUS), a qual é situada na regional Norte de Belo Horizonte é referência em assistência humanizada e acompanhamento a gestantes de alto risco.

30 NAN – composto desenvolvido sob forma de leite em pó para a alimentação de bebês cujo objetivo é suprir as necessidades nutricionais do lactente nas diferentes etapas do crescimento.

Diamante: *um de 6(seis) e um de 8(oito) meses. Minha filha só fica apertando o tio de 8 (oito) meses, vai lá morde ele. Ela ficou sabendo que tava grávida com 6 (seis) meses. Eu falei pra ela: Oh... Sua barriga tá grande. Cê tá grávida. Ela: "grávida, não. Engordei".*

Então, tá. Fez exame. Seis meses. Primeiro falaram que era gastrite. Tava enjoando muito. Muita dor no estômago. Passaram um remédio lá. Remédio preto, tipo conhaque. Nossa, minha mãe passava mal demais. Depois foi descobrir que era neném. Aí, o médico passou uns remédios pra ela lá. Fez ultrassom e descobriu que era menino. Já tava dando pra ver.

Rebeca: *ocê acha difícil ser mãe?*

Diamante: *thuthu. O único difícil que eu tô achando é que eu tô longe dela, né. Aí, eu vou, vejo ela no final de semana. Mas, pra criar, assim, não é difícil, não. Não é difícil, porque minha mãe me ajuda, porque, se eu fosse sozinha, tava "lascada". Eu dou graças a Deus por ter a minha mãe.*

Rebeca: *e o pai dela?*

Diamante: *nós não é junto mais, não. Mas, aí, eu tenho o meu namorado, Ele é "pela ordi"³¹.*

Houve uma mudança de *contexto* na vida de Diamante. A rede estava mais complexa, tendo em vista que agora ela tinha que cumprir o papel não só de filha mas também de mãe, neste sentido, as contradições eram importantes, segundo a rede de significações no processo de desenvolvimento. Os sentidos dados pelas jovens podem abrigar as polaridades e os opostos, sem, no entanto, invalidar um ao outro.

Quando veio cumprir medida socioeducativa na Casa de Semiliberdade Belô, Diamante já estava há 2 (dois) anos com sua trajetória escolar interrompida. Foi a partir do cumprimento da medida socioeducativa que direitos fundamentais antes violados começaram a ser tutelados: quanto à saúde, Diamante disse ter realizado todos os exames de rotina e fazia acompanhamento psicológico. Havia feito alguns cursos profissionalizantes e estava matriculada numa turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual funcionava em uma escola municipal de Belo Horizonte.

Quando Diamante citou a escola, disse da enorme dificuldade que tinha para aprender os conteúdos escolares, além da impaciência em ter que ficar na sala de aula, pois não compreendia o que os professores explicavam. Na adolescência teve seu primeiro contato com o tráfico de drogas e foi assim que aprendeu, de cabeça, as contas de matemática. Segundo ela, precisava de dinheiro e não poderia errar. Percebi que para a adolescente, a

31 "Pela ordi" - gíria utilizada pelas adolescentes da Casa de Semiliberdade Belô se referindo às pessoas com as quais elas podem sempre contar.

relação entre o saber e os sentidos da aprendizagem estavam intrinsecamente relacionados à sobrevivência.

A escola é ruim. Ah... É que eu nem gostava de estudar, não. Num dava vontade de estudar, não. Porque antes eu só queria ficar na rua, pra mim, a rua era mais legal. Antes, eu ficava, eu ia pra escola e até "matava aula". Eu ficava com meus colegas de resenha. Aí, minha mãe me batia, minha mãe me cobrava. A minha mãe me tirava da rua.

Tinha vez que eu era expulsa da escola. Eu brigava na escola. Na escola, tinha vez que eu ficava dentro, tinha vez que eu ficava fora. Nós ficava dormindo lá fora, conversano.

Na escola eu fico olhando assim, vejo outras pessoas passando nas prova e eu tirano nota baixa, né? Tudo... Aí, eu falava assim, "eu não sirvo pra estudar não, né?" Mas eu faço um esforço, né? Eu tenho dificuldade em ciências e geografia. Matemática, mais ou menos, senão eu me erro, porque não posso errar nas conta.

Eu gosto dos professores, as coisa é que são difícil mesmo.

Antes de vir pra cá, eu estava 3 (três) anos sem estudar. Porque eu não queria mais, tava querendo só curtir baile e tudo mais. Escola não é pra mim. Baile é só diversão.

Aí, eu fui presa de novo, por causa do tráfico de drogas. E agora eu fiz 18 (dezoito).

A partir do relato anterior, podemos utilizar o conceito de reconhecimento perverso (LIMA, 2009). Essa adolescente, na busca por emancipação, isto é, superação das dificuldades concretas de existência, de como suprir suas necessidades de subsistência, encontrou na infração uma possibilidade para se constituir enquanto sujeito.

Ao avaliar a "vida no crime", disse que ela era da vida "loka"³², que no crime o "papo é reto", você não pode errar e, se errar, tem que segurar o "bonde"³³, cada um andando na sua linha. Com o dinheiro ganho com a venda de entorpecentes, Diamante comprava coisas que a filha necessitava, ajudava nas despesas de casa, comprava roupas para si e produtos de uso pessoal. Relatou que suas maiores diversões eram curtir baile e "dar umas pichadas" por aí.

Diamante: eu em minha colega fazemo parte do MPC, Malucos Pichadores do Concórdia. "Que tiro foi esse!" É o tiro da Jojo³⁴, né? Você já viu na internet como

³² "Vida loka" - gíria utilizada pelas adolescentes da Casa de Semiliberdade "Belô"³² para se referir a quem levava a vida perigosamente e fora da legalidade.

³³ "Bonde" - gíria usada pelas adolescentes da Casa de Semiliberdade Belô para se referir a grupos de amigos da mesma comunidade que sempre estão juntos, em qualquer situação.

³⁴ "Jojo" - Jordana Gleise de Jesus Menezes, mais conhecida pelo nome artístico de Jojo Marontinni ou Jojo Todynho, é uma cantora brasileira de funk. Ficou nacionalmente conhecida com a faixa "Que tiro foi esse?"

tá lotado? Mas eles vão ter que tirar. Porque tá muito negócio entre os bandidos. Mas eles tá levando a sério, né? Vai tirar “³⁵Surubinha de leve” também.

Muito apaixonada pelo namorado, quando questionada sobre seus sonhos e desejos, Diamante sempre se referiu a ele, dizendo que estava pensando seriamente em sair “dessa vida loka”, somente por ele. Pontuou que, depois de tanto tempo fora da escola, voltar a estudar, durante o cumprimento da medida socioeducativa, foi importante, pois a ajudaria a realizar seus objetivos.

Recomeçá a estuda foi importante pra mim, porque me ajudou em todos os sentidos. Antes, eu não sabia quase nada, agora já sei alguma coisa.

Eu quero ter mais um filho. HOMEM. Porque eu quero tê um casal. Vou casa com meu namorado. Aí, nós vai morá junto. Aí, eu vou começá a trabaiá. Quando eu sai daqui, né? Vô trabaiá no supermercado. Sou boa com as conta.

(...) Hoje contei pras paredes. Coisas do meu coração. Passei no tempo, caminhei nas horas, mais do que passo a paixão. É o espelho sem razão. Quer amor, fique aqui! Meu peito agora dispara. Vivo em constante alegria. É o amor que está aqui! Amor, I love you. Amor, I love you...

(Trecho da música: **Amor, I love you**. Marisa Monte)

Ao final da entrevista, quando perguntei a Diamante se ela ainda queria dizer alguma coisa, ela disse que sim, e suas palavras deram um nó no meu peito, aceleraram meu coração. Valeu a pena!

Diamante: eu te agradeço, porque cê é muito legal com nós. Você enxergou a gente, você é muito legal e nós num vai te vê mais assim. Eu queria que você voltasse e a gente ficasse fazeno mais coisa que nem nós fizemo, conversano. A vida é muito dura, sabe!

Rebeca: sei! [olhos marejados!]

Pelas narrativas de Diamante, interpreto do seguinte modo os sentidos atribuídos pela adolescente, os quais provavelmente foram fatores que influenciaram no cumprimento de uma medida socioeducativa em meio fechado.

³⁵ “Surubinha de leve” - *Funk* composto por MC Diguinho que entrou nas paradas do *Facebook* e *whatsApp*. Foi retirada das mídias sociais, por fazer apologia ao estupro.

Figura 24 – Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Diamante a partir da medida socioeducativa.



Fonte: Narrativa de Diamante

Ainda, por suas narrativas, Diamante me faz enxergar outras possibilidades e significações/ressignificações de vida que foram se constituindo no cumprimento da medida socioeducativa:

Figura 25– Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Esmeralda a partir da medida socioeducativa.



Fonte: Narrativa de Diamante

4.1.4 Safira – “Aprendi as regras do jogo”.

(...) Às vezes eu falo com a vida. Às vezes é ela quem diz. Qual a paz que eu não quero conservar. Pra tentar ser feliz!

(Trecho da música: **Minha Alma**, O Rappa)

Ofereço esse relato para todas as “Minas” *Safiras* que vivenciam em seus tempos de infâncias e adolescências experiências de vulnerabilidades, precariedades e extrema violência.

Safira tinha 15 (quinze) anos, quando participou desta pesquisa, e era a caçula de 3 (três) irmãos. Morava num lote com a família na região Leste de Belo Horizonte, no Alto Vera Cruz. Segundo os últimos dados lançados pelo Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ/PBH/2016), a região do Alto Vera Cruz é uma das mais vulneráveis da cidade, com um alto índice de letalidade juvenil, sendo que um dos fatores importantes para detonar esta realidade é a incidência pesada do tráfico de drogas.

Aos 4 (quatro) anos, Safira presenciou o pai e a mãe serem assassinados pelo tráfico. A avó, que morava no mesmo lote dos pais, passou a cuidar dela e dos irmãos. Percebi que, nos processos circulares, Safira pouco falava. Extremamente observadora, fazia tudo o que lhe pediam, com rapidez, e quase não se envolvia em nenhuma confusão. Realizou todos os cursos propostos pela Casa de Semiliberdade Belô e, à época da pesquisa, estava fazendo um curso de confeitaria.

Nos processos circulares, sempre dava um jeito de se sentar ao meu lado e, do nada, ia sussurrando o que queria dizer em meus ouvidos. Deixava os(as) agentes “loucos(as)”, pois ninguém conseguia captar o que ela realmente estava dizendo. Quando percebia que Esmeralda novamente havia “caído numa jogada” e levado mais uma comissão, me dizia:

Safira: é “burra” demais; já cansei de falar pra ela pra calar a boca, se “fazê de besta”, aqui tem hora e lugar pra fala as coisas. Tem que sabê como, quando é hora, véi.

Muito perspicaz e inteligente, Safira não apresentava problemas na escola e cursava o oitavo ano do ensino fundamental. Porém, não escondia sua relação forte com o tráfico, um dos motivos pelos quais estava cumprindo a medida socioeducativa. O outro motivo foi sua

tentativa de homicídio a outra adolescente, durante um baile *funk*, onde ela proferiu várias facadas na vítima. Safira era reincidente, já tendo passado várias vezes pelo sistema socioeducativo.

Realmente, era uma adolescente de poucas palavras e, no terceiro processo circular, chegou atrasada, pois tinha ido ao Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Atos Infracionais (CIA/BH), em decorrência de uma audiência. Na sua chegada, perguntou rapidamente o que estávamos fazendo e se poderia participar. Dado o aceite, sentou-se e começou a conversar, nos contando detalhes da audiência e sobre os garotos do Alto Vera Cruz que tinha encontrado lá.

Safira: *ei, fessora!*

Rebeca: *você vai querer fazer?*

Safira: *lógico que eu vou querer fazer. Advinha quem foi preso de novo?*

Diamante: *quem?*

Safira: *[pronunciou o nome do adolescente]*

Diamante: *mentira.*

Safira: *tava chutando os carro, tá preso de novo. Naquela hora que eu cheguei lá, um bocado de meninos dentro do carro. Aí, a dotora de cabelo curtinho me atendeu, uma que usa óculos.*

Diamante: *e o menino voltou “tirando”³⁶ quem Safira, o que voltou lá?*

Safira: *os home num percebeu que os que tava lá tava é tirano os chefe. Os menino do tráfico, do “varejão”³⁷. Tavam lá “pagando o boi”³⁸ por causa do “bagulho”³⁹, tirano a chefia. De novo.*

Quando veio cumprir medida socioeducativa na Casa de Semiliberdade Belô, Safira já estava há 6 (seis) meses com sua trajetória escolar interrompida. Foi partir do cumprimento da medida socioeducativa que direitos fundamentais antes violados começaram a ser tutelados: quanto à saúde, Safira disse ter realizado todos os exames de rotina e fazia

36 “Tirando” - expressão utilizada pela adolescente para se referir aos(às) adolescentes que não cometeram atos infracionais e que cumpriam medida no lugar de um adulto, ligado ao tráfico de drogas, geralmente mandante.

37 “Varejão” - expressão utilizada pela adolescente para se referir a outros(as) adolescentes ligados(as) ao tráfico de drogas, mas que não tinham “alta patente” no movimento e que se prestavam a todo tipo de serviço, em troca de dinheiro ou de acesso de cargo.

38 “Pagando o boi” - expressão utilizada pela adolescente para se referir aos(às) adolescentes ligados(as) ao tráfico de drogas que assumiam culpas que não eram suas.

39 “Bagulho” - expressão utilizada pela adolescente para se referir às substâncias entorpecentes.

acompanhamento psicológico. Havia feito alguns cursos profissionalizantes, tirado seus documentos e estava matriculada numa turma do ensino fundamental, de uma escola municipal de Belo Horizonte.

Quando questionada sobre seus sonhos, durante o segundo processo circular, Safira disse, com enorme tristeza, da morte da sua avó que estava com câncer. Falou das dificuldades enfrentadas por ela e os irmãos, em razão da ausência dela, e que, sobre sonhos, ela queria mesmo era sair dali, o mais rápido possível, e viver um dia de cada vez.

Safira não participou da entrevista, pois, há época, começou a fazer outro curso, e ficou inviável conciliar a presença dela na Casa de Semiliberdade Belô para esta atividade.

(...) A minha alma tá armada e apontada. Para cara do sossego! Pois paz sem voz, paz sem voz, não é paz é medo!

(Trecho da música: **Minha Alma**, O Rappa)

Segundo as narrativas, interpreto do seguinte modo os sentidos atribuídos pela adolescente, os quais provavelmente foram fatores que influenciaram no cumprimento de uma medida socioeducativa em meio fechado:

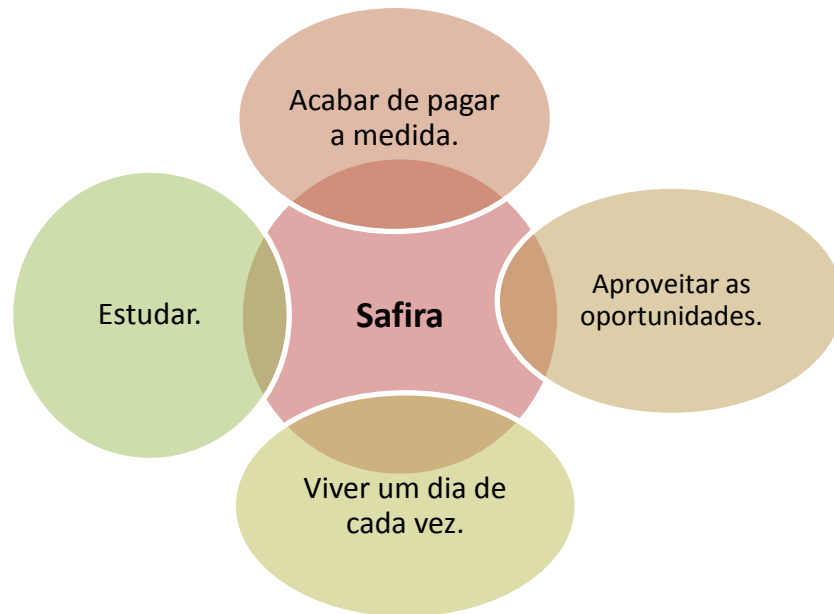
Figura 26 – Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Safira a partir da medida socioeducativa.



Fonte: Narrativa de Safira

Segundo as narrativas, os sentidos atribuídos pela adolescente que a fazem enxergar outras possibilidades e significações/ressignificações de vida a partir da medida socioeducativa são:

Figura 27 – Ciclo de significações/ressignificações atribuídas por Esmeralda a partir da medida socioeducativa.



Fonte: Narrativa de Safira

4.2 Comissões Disciplinares e Enaltecimentos: “não diga nada sobre meus defeitos, eu nem me lembro mais quem me deixou assim”.

Em Minas Gerais, existe o Regimento Único das Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade, que é estipulado pelo Governo Estadual, por meio da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE). No regimento, o artigo 32 prevê que a medida disciplinar é uma sanção aplicada ao(à) adolescente que cometeu algum ato definido como transgressão às regras da unidade, devendo ser aplicada de acordo com a decisão da Comissão Disciplinar. Já o enaltecimento, que é a oportunidade de fazer as saídas externas, se consegue a partir da análise do comportamento e da ausência de transgressões pelo(a) adolescente. A essa dinâmica entre prêmios e castigos, Goffman (1999) chamou de sistema de privilégios, bastante peculiar aos modos de organização das instituições

totais. O autor se reporta ao sistema de privilégios caracterizando-o por três elementos básicos: as regras da Casa, os prêmios e privilégios e os castigos.

As regras da Casa dizem respeito ao conjunto de prescrições e proibições, não necessariamente todas explícitas e formais, “que expõem as principais exigências quanto à conduta do internado” na rotina diária (GOFFMAN, 1999, p. 50).

Na Casa de Semiliberdade Belô, existiam dois tipos de regras: as *formais*, escritas e previstas no regimento interno; e as *não formais*, não escritas e estabelecidas no interior da dinâmica da rotina das adolescentes e dos(as) trabalhadores(as) da casa. As regras formais, representadas pelo regimento interno, foram elaboradas pela política do governo, com o objetivo da uniformidade, sendo conhecidas pelas adolescentes e pelos(as) trabalhadores(as) da Casa. Dentre as sanções no descumprimento das regras formais, as mais aplicadas eram as comissões disciplinares, as quais foram apelidadas de “comissão”.

As regras informais foram criadas na Casa, pelos(as) trabalhadores e pelas adolescentes, e eram pouco conhecidas pelo Sistema que estipulou as regras formais. Dizem respeito a questões “corriqueiras” podendo ser modificadas a qualquer hora, considerando a dinâmica de determinado dia, ou contexto. Acontecia que as regras informais tendiam a ser modificadas (ou não) e aplicadas (ou não), mediante troca ou saída de algum(a) trabalhador(a), ou de alguma adolescente. Assim, algo que poderia ser feito em determinada circunstância, em outra não poderia. Essas regras tendiam a ser consensualizadas, flexibilizadas, ou “enrijecidas” dependendo de quem estivesse trabalhando, no dia, na Casa. Cito abaixo uma passagem onde todas as adolescentes foram proibidas de tomar chup-chup⁴⁰, por causa de uma transgressão disciplinar de Esmeralda.

Quando cheguei a Casa, para mais um processo circular, percebi o clima bem tenso. Como era período de férias, as adolescentes foram passar o dia anterior num sítio e levaram chups-chups. Sobraram alguns chups-chups, sendo que foi acordado que as adolescentes tomariam, quando retornassem. Na chegada, a adolescente Esmeralda se desentendeu com um agente e a medida tomada como sanção pelo setor de segurança presente no dia foi que ninguém tomaria os chups-chups que restaram. Todas as adolescentes estavam revoltadas com Esmeralda.

Diamante: Nossa, véi, parece que “deu a louca” na Esmeralda. Foi só ela ver o portão da Casa que começou a confusão! Tenso!

40 Chup chup trata-se de suco congelado, em pequenos sacos plásticos transparentes, feito com leite e polpa de frutas ou pó para refresco artificial. Também conhecido como sacolé e geladinho.

As regras informais careciam de objetivo definido na ação socioeducativa e suas formulações e aplicabilidade pareciam estar sujeitas à simples opinião, valores e, até mesmo, ao estado de humor dos(as) trabalhadores(as) e essa dinâmica não se dava sem conflito. A desarmonia de regras foi igualmente identificada por Assis e Constantino (2001) sendo que, para as autoras, esses desencontros geram conflitos e produzem sérias implicações no processo socioeducativo.

Goffman (1999) nomeou as regras informais de “regras difusas”, que se conflagram em um sistema de autoridade escalonada. Isso significa dizer que “*qualquer* pessoa da equipe dirigente tem alguns direitos para impor disciplina a *qualquer* pessoa da classe de internados” (1999, p. 45) sobre inúmeros itens da conduta, tais como forma de falar, roupa a vestir, tom de voz, filme a assistir... Por sua vez, estando sujeitas a um número razoável de regras, impostas e cobradas por toda a equipe dirigente que trabalha na Casa, a possibilidade de comissão disciplinar aumentava significativamente. Em contrapartida, a concessão de enaltecimentos não era inversamente proporcional à possibilidade de aplicação de comissões.

Outro elemento do sistema de privilégios descrito por Goffman eram os prêmios ou privilégios, obtidos pelas adolescentes diante de sua obediência às regras. O autor evidencia que “os privilégios em uma instituição total não são iguais às prerrogativas, favores ou valores, mas apenas iguais à ausência de privações que comumente uma pessoa não sofreria no mundo externo” (1999, p. 52).

Na Casa de Semiliberdade Belô, a premiação e os privilégios formais estavam definidos no Regimento Único das Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade, sob a nomenclatura de enaltecimento. O objetivo do enaltecimento era reconhecer o bom comportamento da adolescente, a colaboração com a disciplina e a ordem interna, o interesse e dedicação para com as atividades e a evolução, pessoal e coletiva, no cumprimento da medida socioeducativa.

Os enaltecimentos eram como “objetos de desejo”, pois quase sempre significavam uma atividade externa a Casa, podendo ser: assistir a sessões de cinema, ir ao teatro, participar de jogos esportivos, participar de exposições e ir visitar os familiares durante os fins de semana.

Sobre a dinâmica da rotina, Esmeralda se referiu à concessão dos enaltecimentos, como expressão de injustiças, pois, segundo ela, como tinha muitas dificuldades nas relações, as pessoas utilizavam-se desta situação para prejudicá-la. Já Safira, quase não falava e, em entrevista, disse que aprendeu a não se posicionar, a dizer o que todos queriam ouvir,

arrumava o mínimo de confusão possível, com o objetivo de manter seus enaltecimentos, tendo dito em um processo circular: “*aprendi as regras do jogo*”.

Na Casa de Semiliberdade Belô, se fez perceptível que a predominância do papel do(a) agente socioeducativo(a) era o de controlar os comportamentos das adolescentes. Sendo função dele(a) a manutenção da ordem desenhada e, com isso, garantir seu trabalho, através dos turnos de vigilância.

Quando as adolescentes passavam a ser governadas pelas regras do sistema socioeducativo, eram submetidas a drásticas mudanças em seu cotidiano. A falta de liberdade não se tratava somente do afastamento dos laços. Na semiliberdade, apesar das adolescentes terem contato com a comunidade, era induzido outro modo de condução da vida: os guiados e esperados.

Baratta (2002) elucida que há a “educação para ser bom preso”, onde se cria essa relação de troca de privilégios em instituições privativas de liberdade (2002). O autor acredita que essa educação ocorre “através da aceitação das normas formais da instituição e das informais postas em ação pelo *staff*” (p.185). A relação estabelecida entre as pessoas privadas de liberdade e o *staff* se torna característica da atitude do(a) preso(a), sendo marcada, “ao mesmo tempo, pela hostilidade, pela desconfiança e por uma submissão sem consentimento” (2002, p. 186). O resultado dessa relação é a troca de privilégios no mundo interno da Casa que tendia a gerar mais instabilidade que disciplina.

Goffman (1999) explicita os castigos como terceiro elemento, “definidos como consequência de desobediências às regras” (GOFFMAN, 1999, p. 51). Para o autor, um conjunto de castigos é formado pela supressão temporária, ou permanente, de privilégios, ou pela cassação do direito de tentar consegui-los. Nos termos do regimento interno, de fato, existem castigos exatamente como formulou Goffman (1999), mas há também aqueles que representam uma ação punitiva, independentemente da supressão de privilégios, ou da cassação do direito de tê-los. Ou seja, sob a égide da reflexão, aplica-se a privação de liberdade, no interior do sistema de privação de liberdade.

O regulamento disciplinar se configura como uma das diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo. Para o SINASE, a disciplina é “um instrumento norteador do sucesso pedagógico”, e a questão disciplinar implica “acordos definidos na relação entre todos no ambiente socioeducativo” por normas e regras claras e definidas (BRASIL, 2006, p. 53). Cabe problematizar sob que conceito se pensa a construção de regras disciplinares e como seria possível que esta construção se desse de forma mais horizontal e democrática, como preconiza a educação social.

Há uma espécie de apropriação das regras formais, em nome do alcance da disciplina pensada pelo SINASE, sendo que o que é descrito no regimento pode ser relativizado, dependendo do contexto das pessoas envolvidas e dos critérios de aplicabilidade que nem sempre são utilizados com coerência e equidade. Daí o surgimento de conflitos, diante da incompreensão do que seja ou não passível de relativização. Uma equação difícil de produzir resultados satisfatórios e, como elucida Cirino dos Santos (2000), os sistemas privativos de liberdade se caracterizam pela *eficácia invertida*, pois, ao invés de reduzir a criminalidade, podem aumentá-la.

Finalizo essa reflexão com Foucault (2007), quando este resume o que é o poder disciplinar:

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica do poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu próprio exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se o compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos [...]. O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 2004, p. 143)

4.3 Enquadrando condutas: “Quem sabe de tudo não fale, quem não sabe nada se cale”.

Esta pesquisa constatou que, das 4 (quatro) adolescentes participantes, apenas o caso de Rubi não estava relacionado à venda de entorpecentes. Alguns estudos apontam para um número razoável de mulheres, adolescentes e/ou adultas, que entram na “vida do crime”, em razão da relação com seus companheiros, ou com grupos de amigos, chefiados por homens. As pesquisas que traçaram esse perfil identificaram que as mulheres, em grande parte, tinham

envolvimento com a comercialização de entorpecentes (ASSIS; CONSTANTINO, 2001; MOURA, 2005; ALMEIDA, 2006).

Por comumente adotar a estratégia de atuação em rede, o tráfico de entorpecentes é um tipo criminal que tende à associação de pessoas (fornecedores/as, atravessadores/as, empacotadores/as e etc.), e nesta dinâmica, Diamante, Safira e Esmeralda se relacionavam com pessoas do sexo masculino, em caráter de subordinação direta. A narrativa de Rubi também sugere subordinação direta ao masculino.

Nos termos do ECA, a medida socioeducativa de semiliberdade pode ser aplicada, se o ato infracional for cometido mediante violência, ou grave ameaça à pessoa, ou por reiteração no cometimento de outras infrações graves (artigo 120). Ao analisar detidamente os atos infracionais praticados pelas adolescentes, tendo a dizer que seja compreensível a aplicação de medida socioeducativa de privação de liberdade, nos casos de atos infracionais análogos a crimes contra a vida. Contudo, considero passível de questionamentos a privação de liberdade nos casos de uso de entorpecentes (NICODEMOS, 2006; 2007).

Saraiva (2002) faz um contraponto a isso, quando afirma que a medida socioeducativa deverá ser aplicada para “o bem” do(a) adolescente, ou seja, em nome da “bondade”, pensando-se “no melhor”, devendo-se analisar o contexto no qual o(a) adolescente está envolvido(a). As formulações neste sentido conservador encerram resquícios da doutrina da situação irregular, pois colocam a tutela do(a) adolescente sob os escopos da proteção e da prevenção, em nome da defesa social.

Os motivos da execução da medida socioeducativa para as adolescentes foram diferentes, mas a motivação que determinou a medida de internação para Esmeralda reitera o uso de substâncias psicoativas. Esmeralda não ingressou na Casa de Semiliberdade Belô por comercializar drogas, ou ter cometido um ato infracional para conseguir o entorpecente, mas, sim, por agredir uma monitora de uma Unidade de Acolhimento Institucional, após o uso e sob o efeito do uso de drogas. Esta ação condicionada por uma situação de risco e vulnerabilidade em que a adolescente se encontrava foi caracterizada, mormente, por uma série de violações de direitos que só foram visibilizadas pelo uso abusivo do entorpecente. O uso de drogas, no caso de Esmeralda, ‘demoniza’ o entorpecente - sendo muito mais efeito/consequência que a motivação/causa da prática que a levou a cumprir uma medida socioeducativa.

Os dados coletados indicam que apenas uma das adolescentes fazia uso de drogas. As outras três adolescentes, especialmente Safira e Diamante, foram enfáticas em rechaçar o uso. Pode-se dizer que, no universo pesquisado, as questões que envolveram uso e/ou abuso

de substâncias entorpecentes, apenas no caso de Esmeralda, houve nexos causal com o cumprimento de uma medida socioeducativa.

Os estudos de Assis (1999) apontam maior chance de envolvimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidades e conflito com a lei, quando um(a) irmão(ã) e/ou outro membro da família tem(têm) prática criminal, como são os casos de Diamante, Esmeralda e Safira. Observando os motivos de execução das medidas socioeducativas, percebe-se que metade deles são análogos a crimes contra a vida (duas das quatro adolescentes), mas em circunstâncias bem diferentes. Rubi, pela efetivação de homicídio, o qual, segundo seu relato, se motivou em virtude de uma relação abusiva, culminando em legítima defesa. Já o caso de Safira sugeriu motivação dolosa, já que a tentativa de prática de homicídio se deu em virtude de cobrança de dívidas com o tráfico de drogas.

Em relação à cor e escolaridade, as evidências refletem as vulnerabilidades frente ao sistema socioeducativo: apenas uma das quatro adolescentes se autodeclarou branca, e somente Rubi possuía maior nível de escolaridade, e ainda assim, apresentava distorção idade-série. De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), IBGE e Unicef, adolescentes brasileiros(as) identificados(as) como pardos(as) e/ou pretos(as), em geral, apresentam quadro educacional e socioeconômico mais desfavorável que aqueles(as) identificados(as) como brancos(as). (BRASIL, 2014).

As narrativas de vida que sugeriram maior interferência das instituições de controle social informal foram as de Rubi e Diamante. Diamante, a única branca, e Rubi, a única não reincidente na autoria de ato infracional. Possuíam maior escolaridade e, na Casa de Semiliberdade, demonstravam persistência com a escolarização. Rubi, apesar de ter cometido ato infracional análogo a homicídio, não apresentava histórico de vivência infracional.

Safira, Esmeralda e Diamante relataram ter contato, em seus cotidianos, com pessoas que cometiam crimes e/ou atos infracionais, e todas eram reincidentes no cumprimento de medidas socioeducativas. Duas eram negras e apresentavam, segundo dados coletados, menos aderência a processos de escolarização, bem como seus relatos acerca de seus ambientes familiares sugeriam menor incidência das instituições de controle social informal.

A privação de liberdade representava a concretização da criminalização e o ápice da vulnerabilidade criminal. Esse processo de criminalização foi iniciado antes da determinação da medida, como continuidade de processos excludentes iniciados pelas instituições que deveriam garantir direitos (BARATTA, 2002). Por isso, as meninas sobre as quais o controle formal é mais exercido são as negras, de menor escolaridade, e pobres.

Não estamos dizendo nesta pesquisa que as adolescentes não devam ser responsabilizadas pelo ato infracional cometido, porém, queremos problematizar que as ações infracionais praticadas por determinados perfis das adolescentes sugerem a situação de vulnerabilidade em que elas se encontram. Para as adolescentes do sexo feminino, essa seletividade tem a ver com o perfil comum à vulnerabilidade criminal (negras, pobres, baixa escolaridade).

Wacquant (2007) diz que os indivíduos são alvos da justiça penal, antes mesmo da aplicabilidade de qualquer sanção, pois o reconhecimento de pessoas potencialmente ameaçadoras depende de onde elas se localizam. Elas vivem em guetos configurados, como “prisão étnico racial”. As potenciais adolescentes residem em comunidades pobres, com pouca ou quase nenhuma estrutura de urbanização, favelas ou grandes conjuntos habitacionais, situados(as) nos limites da cidade dos ditos cidadãos “de bem”.

Observemos, em seguida, as homologias estrutural e funcional entre o gueto e a prisão, concebida como um *gueto judicial*. Uma casa de detenção ou de cumprimento de pena é, certamente, um *espaço* reservado que serve para confinar, à força, uma *população* legalmente estigmatizada, no interior da qual esta população desenvolve *instituições*, uma cultura e uma identidade desonrada que lhe são específicas. A prisão, portanto, é composta pelos mesmos quatro elementos fundamentais que conformam um gueto – estigma, coerção, confinamento físico, paralelismo e isolamento organizacionais –, e isso ocorre por objetivos similares. (WACQUANT, 2007, p.345-346)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deixe-me ir, preciso andar, vou por aí a procurar. Rir pra não chorar. Se alguém por mim perguntar. Diga que eu só vou voltar. Depois que eu me encontrar. (Trecho da música: **Preciso em encontrar**, Cartola)

Esta pesquisa e seus processos se misturam ao meu fazer profissional, do qual a construção da hipótese se deu diante das intensas indagações cotidianas a respeito das construções das “Minas” adolescentes na sociedade e pela sociedade. Foram pesquisadas as possíveis significações/ressignificações de narrativas das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, na única Casa de Semiliberdade feminina de Minas Gerais.

O objetivo foi compreender, por meio das narrativas das adolescentes participantes da pesquisa, como e se elas construía significações/ressignificações a respeito de si, dos processos educativos e do mundo. Nossa hipótese foi perceber se o cumprimento da medida e a vivência na Casa eram experiências que se distinguiam e se implicavam.

As técnicas de coleta de dados utilizadas, especialmente os processos circulares, foram efetivas para compreender os aspectos da realidade na Casa de Semiliberdade Belô. O recorte empírico considerou apenas adolescentes do sexo feminino em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade e o recorte temporal foi compreendido entre outubro de 2017 e fevereiro de 2018.

Entendendo a reflexão como um meio potente para reconstruir as nossas subjetividades e reinterpretar os fenômenos históricos e sociais, que estão diante dos nossos olhos, avalio que, por meio das leituras dos textos de Foucault (2004), percebemos que as sólidas instituições sociais servem para garantir a ordem, mas também que os processos impostos para se garantir o poder disciplinar afetam a constituição de quem somos e regem o nosso modo de viver.

Questionando também uma ordem que parecia natural e imutável, os estudos nos fizeram enxergar possibilidades de existência, onde os processos circulares puderam nos levar a pensar e a nos reconhecer em situações mais horizontais, possibilitando-nos refletir diante de nós e de outrem. Essa ação se constituiu como uma fonte metodológica e analítica, visando transformações.

Diante da opção de utilizar a “análise narrativa de histórias de vida”, esta metodologia pode ter limitado a interpretação dos dados, não havendo a possibilidade de compreender toda a complexidade envolta nas situações de vulnerabilidades e conflito com a lei, acometidas por adolescentes. Destarte, acreditamos que trabalhar com narrativas foi um recurso importante para que as adolescentes pudessem expor seus processos de significações/ressignificações.

Em que se pese, foi constatado que o perfil das adolescentes desta pesquisa não destoava dos perfis identificados em outras pesquisas que trataram da temática infração juvenil feminina. (ASSIS; CONSTANTINO, 2001; ARAÚJO, 2004; RAMOS, 2007; FACHINETTO, 2008). Das quatro adolescentes participantes, todas apresentaram defasagem escolar, com distorção idade-série. Todas eram oriundas de classes pobres e apenas uma se autodeclarou branca. Apenas uma das adolescentes conhecia o pai biológico e a maioria provinha de lares cuja subsistência vinha das mulheres (mães/avós), sendo que para todas o cumprimento de medida socioeducativa foi a porta de entrada para o acesso a direitos fundamentais anteriormente violados.

Esta descrição retrata as vulnerabilidades das adolescentes e aponta para o processo seletivo na criminalização das condutas e, sobretudo, na seleção de seus clientes, que institui mecanismos de filtragem que aumentam consideravelmente a probabilidade de cidadãos(ãs) ajustáveis a estereótipos de gênero, raça e cor, idade e classe social serem responsabilizados(as) penalmente (CIRINO DOS SANTOS, 1981; ZAFFARONI, 2001; BARATTA, 2002; BATISTA, 2003; FRASSETO, 2006).

É urgente e necessário trabalhar com a historicidade das práticas socioeducativas, para perceber de onde vêm os usos e condutas que nos constituem, a fim de que, a partir das evidências, do óbvio ululante, possamos problematizar o que nos é tão natural, com o propósito de desfamiliarizar o que já sabemos.

As drogas se fizeram presentes na vida das adolescentes e o contato se deu em níveis diferenciados quanto ao uso e abuso. Cabe salientar que, pelos dados coletados, a única adolescente que estava cumprindo medida, pelo seu ato infracional ter início com o uso de drogas, foi Esmeralda, uma vez que a situação de drogadição a levou a cometer ameaças e lesão corporal, em desfavor da trabalhadora da unidade de acolhimento institucional em que estava. Esta adolescente encontrava-se, desde a primeira infância, em uma espiral crescente de vulnerabilidade.

No jogo das relações do Estado que oprime e da polícia e família que reprimem, está a adolescente, que resiste e se constitui com suas margens de pequenas liberdades. E é nessa

imersão que exponenciamos o poder num outro lugar, qual seja, no sentido da positividade de fazer acontecer, pois o poder define quem nós somos, produz nossos desejos e a relação que temos conosco mesmos.

A ação proposta de escutar as adolescentes nos levou a repensar sobre o totalitarismo que ronda nossas condutas e a refletir que, se o poder fosse potencializado produtivamente, no sentido de produzir comportamentos, conexões, atitudes, ideias e criação de canais de comunicação, o sistema socioeducativo teria a perspectiva de ser esculpido com a participação e o protagonismo dos(as) adolescentes, sendo permeado pelo cuidado de si, enquanto experiência de significações/ressignificações.

Esta pesquisa aponta para situações onde as adolescentes estão não raras vezes subjugadas ao comando masculino, fato que transparece no controle social exercido pelo machismo. Corroborando com esta afirmativa, verificamos estudos que apontam para um número razoável de mulheres, adolescentes e/ou adultas, as quais cometem delitos, em razão da relação com seus companheiros, ou com grupos de amigos ou parentes, chefiados por homens (ASSIS; CONSTANTINO, 2001; MOURA, 2005; ALMEIDA, 2006).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, mesmo havendo situações de subjugação das adolescentes em situação de vulnerabilidades e conflito com a lei, a complexidade da condição feminina apresenta motivações, contextos e circunstâncias variadas, em que reiterar enfaticamente essas afirmações pode nos levar a reproduzir a ideologia hegemônica e androcêntrica dos papéis sexuais, diante do paradigma das construções de gênero.

As adolescentes apontaram, em suas narrativas, que a execução das medidas socioeducativas na Casa de Semiliberdade Belô se direcionava para a natureza punitiva e retributiva, com vieses de proteção temporária. Essa natureza remete ao reducionismo característico da doutrina de situação irregular, proposto pelo Código de Menores, a despeito das normativas nacionais e internacionais que tratam a execução da medida, exponenciando seus aspectos sociais e pedagógicos, como diretrizes dos processos socioeducativos.

Reconhecer a existência de rastros da doutrina da situação irregular na ação socioeducativa é um enfrentamento que precisa ser feito. Mais do que isso, é algo que se coloca impositivamente quando há o reconhecimento das medidas socioeducativas como não meramente punitivas. Provavelmente seja essa a mais difícil das tarefas: superá-la e resolvê-la, um desafio que precisamos transpor para atendermos aos preceitos da doutrina da proteção integral.

Os processos envolvendo a sanção/comissão revelaram a atenção com a disciplina, negociadas com dispositivos que tinham pouco a ver com as propostas socioeducativas

apontadas no SINASE. Esses jogos simbólicos estabelecidos discricionariamente para a promoção da disciplina, ordem e sensação de segurança, compelem às adolescentes demarcações hierarquizadas relacionadas ao gênero.

O(A) adolescente que comete ato infracional tem direitos restringidos, quando da aplicação de medidas socioeducativas, mas não se trata de sofrer um mal como resposta a um mal praticado, como mera punição. Na execução das medidas socioeducativas, o(a) adolescente não deixa de estar sob a égide da doutrina da proteção integral. Por isso, o SINASE objetiva, primordialmente, a execução da medida socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos, visando perseguir alinhamento conceitual, estratégico e operacional, estruturado em bases pedagógicas (BRASIL, 2006).

Assim, apontamos a necessidade de se refletir acerca da execução das medidas socioeducativas contemplando a categoria gênero em seus pressupostos teóricos e práticos, reconhecendo as adolescentes como sujeitos, apesar da sua reduzida representatividade na privação de liberdade, porém, elas existem e estão nos programas de atendimento socioeducativo. Nesse sentido, ratificamos a necessidade de se propor a pauta de discussão política, em âmbito nacional, de forma que se busque contemplar a categoria gênero no sistema socioeducativo, visando desconstruir práticas preconceituosas e misógenas, propondo contemplar as proposições do SINASE no que tange às questões de equidade e gênero.

Sem a intenção de abranger todo o contexto da medida de semiliberdade, é relevante e urgente qualificar tal medida como alternativa de potencialidade, essencialmente socioeducativa e comunitária, como um contraponto à internação. E, assim, canalizar os recursos da política pública para essa medida seria de suma importância, visto a necessidade de serem implementadas, no sistema socioeducativo de semiliberdade, Casas de Semiliberdade para o atendimento do público feminino nas comarcas do interior do Estado.

Pensando sobre a perspectiva da importância do lugar do(a) agente socioeducativo(a) na execução da medida, urge a necessidade de se implementar uma carreira que os(as) valorize, com processos de formação continuada, com vista para a educação social, propondo ampla discussão sobre a(s) adolescência(s), juventude(s) e o exercício dos direitos humanos. Percebemos a importância de se qualificar os processos seletivos e de formação para o cargo de auxiliar educacional, pelo fato da sua atuação se dar diretamente com os(as) adolescentes.

Diante da narrativa das adolescentes, a escola ocupa lugar fundamental na execução da medida socioeducativa, visto que todas as “Minas” estavam com suas trajetórias escolares interrompidas e que a reinserção no contexto escolar possibilitou novas oportunidades de socialização com os pares, com a comunidade escolar e com as significações/ressignificações

acerca de suas histórias e seus sonhos. Apesar das narrativas carregarem histórias de dificuldades de aprendizagem e exclusão escolar, a maioria das adolescentes percebiam a escola enquanto um lugar de estabilidade, conhecimento, possibilidade de acesso social, acolhimento e socialização.

Refletindo acerca das adolescentes que estão em situação de cumprimento de medida socioeducativa, cabe a todos os envolvidos na *práxis* da socioeducação pensarmos nos discursos nos quais apoiamos o nosso fazer, atentando-nos para que maneira reforçamos ou ajudamos nos processos de (des)construção de marcas subjetivas e identitárias dos(as) adolescentes com os(as) quais trabalhamos na execução das medidas socioeducativas. Importa perceber quais e de quem são os interesses em pauta nos campos de disputas políticas e nos *modus operandi* de visibilização perversa dos(as) jovens que atendemos, de forma que tenhamos a possibilidade de construir, junto aos(às) adolescentes, outras possibilidades de narrativas e discursos.

Finalizo reiterando que todas as questões a respeito das narrativas das adolescentes da Casa de Semiliberdade Belô não se concluem nesta pesquisa. Procuramos trazer à tona histórias de vida que nos propiciaram refletir sobre nossa ordinária necessidade de reconsiderar e repensar as ações da execução das práticas do sistema socioeducativo junto às nossas adolescentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W. Espaços de juventude. In: FREITAS, M.V.de; PAPA, F. de C. (Org.). *Políticas públicas juventude em pauta*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 219-228.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. (coord.). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 20 Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>. Acesso em 20/04/2018.

AGUIAR, K.; ROCHA, M.L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, n. 4, ano 27, p. 648-663, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v27n4/v27n4a07>. Acesso em 20/04/2018.

AGUILAR, Paula Lucía. *La feminización de la pobreza: conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas*. Katálisis, 2011.

ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés (Org). *Do texto ao texto: leitura e redação*. Belo Horizonte: Editora Faculdade de Letras, UFMG, 2012.

ALAIMO, Kathleen. Shaping adolescence in the popular milieu: social policy, reformers and French youth, 1870-1920. *Journal of Family History*, vol. 17, n. 4, p. 419-438, 1992.

ALVES, Branca Moreira. PITANGUY, Jacqueline. *O que é Feminismo?* São Paulo: Brasiliense, 1991.

ASSIS, Simone G. *Traçando Caminhos em uma sociedade violenta. A vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

ASSIS, Simone G.; CONSTANTINO, Patrícia. *Filhas do mundo: infração juvenil no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

ARROYO, M (1985) *Qué es la pedagogía social?* Bordón, p. 203-215.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%20C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 19/08/2018

BARATTA, Alessandro. *Comentando o art. 120 do Estatuto da Criança e do Adolescente*. In: CURY, M.; AMARAL E SILVA, A. F.; MÉNDEZ, Emilio G. (Coords.). *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. São Paulo: Malheiros, 1992. p. 368-372.

_____. O paradigma do gênero: da questão criminal à questão humana. In: CAMPOS, Carmen Hein (Org.) *Criminologia e feminismo*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 19-80.

_____. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à Sociologia do Direito Penal*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. Disponível em: <https://www.revistapazes.com/manoel-poemas/>
Acesso em 05/02/2019.

BARROS, M. N. S. (Orgs.). *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

BELO HORIZONTE. *Relatório Estatístico Vara Infração da Infância e Juventude*. (2015). Disponível em: http://www.tjmg.jus.br/data/files/E6/05/C1/8D/1579261054D13526B04E08A8/Relatorio_2018_rev012.pdf.
Acesso em: 17/08/2018.

_____. *Relatório Estatístico Vara Infração da Infância e Juventude*. (2017). Disponível em: http://www.tjmg.jus.br/data/files/E6/05/C1/8D/1579261054D13526B04E08A8/Relatorio_2018_rev012.pdf
Acesso em: 17/08/2018.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES*. Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, 2004. Disponível em : <http://www.scielo.br>
Acesso em: 19/10/2018.

BRASIL. *Lei do Ventre Livre*. Decreto n. 2040, de 28 de setembro de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm
Acesso em 20/11/2018.

_____. *Código de Mello Mattos*. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910
Acesso em: 20/11/2018.

_____. *Código de Menores*. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm
Acesso em: 20/08/2018.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Resolução n. 119, de 11 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/spdca/sinase/Sinase.pdf>
Acesso em: 20/09/2018

_____. *Constituição da República Federal do Brasil (1988)*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
Acesso em: 12/05/2018

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 20/05/2018

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20/05/2018

_____. *Levantamento Anual do SINASE*. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação Geral do Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo. Anos 2013, 2015 e 2016. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/marco/Levantamento_2016Final.pdf. Acesso em: 16/08/2018.

BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006 [2004]. BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABANAS, Jose Maria Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio (org.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997, pp. 67-91. p. 79.

CALLIGARIS, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CASTRO, A. L. S. & GUARESCHI, P. A. Adolescentes autores de atos infracionais: processos de exclusão e formas de subjetivação. *Psicologia Política*, 2007. p.60

CARA, D. Violência e Crime no Brasil Debates (Im)pertinentes. São José dos Campos: *Centro Popular de Ação Política*, n. 3, 2006, p.10-33.

CARA, D; GAUTO, M. Juventude: percepções e exposição à violência. In: *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Unesco, 2007

CARTOLA. (1976). *Preciso me encontrar*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cartola/68347/> Acesso em 05/02/2019.

CARVALHO, A. *Por uma escola que protege* □ A educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Paraná: Editora UEPG, 2008.

CARVALHO, A. 2003; SAFFIOTI, H. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. Coleção Brasil Urgente. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: Wanderley, L. Eduardo e Belfiore – Wanderley, M. *desigualdade e a questão social*. São Paulo, EDUC, 1997.

CEPAL. *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2017: la dinámica del ciclo económico actual y los desafíos de política para dinamizar la inversión y el crecimiento* Relatório da Comissão Econômica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2017.

CERVINI, R. Os processos de descriminalização. São Paulo, SP: *Revistas dos Tribunais*, 2002.

CIRINO DOS SANTOS, Juarez. O adolescente infrator e os direitos humanos. *Discursos sediciosos*. Rio de Janeiro, n. 9/10, ano 5, p. 169-179, 2000.

CONANDA - CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília: Conanda, 2006. CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (1969). Disponível em: <http://www.pge.sp>. Acesso em: 15/05/2018

COSTA, C. R. B. S. F. (2005). É possível construir novos caminhos? Da necessidade de ampliação do olhar na busca de experiências bem-sucedidas no contexto socioeducativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5 (2), 79-95.

COSTA, Antônio Carlos G. *Sócio-educação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2005.

COSTA, M.V. (org.) *Caminhos investigativos. Novos Olhares na Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CRENSHAW, Kimberle. (1989) *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf> Acesso em 02/09/2018.

DALI, Salvador.,(1943). *Geopolíticus*. Disponível em: <https://www.dalipaintings.com/geopoliticus-child-watching-the-birth-of-the-new-man.jsp> Acesso em 23/10/2018

DAYRELL, J.T.; GOMES, N.L. *A juventude no Brasil*. Disponível em: www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/SESI Acesso em: 23/06/2018

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 19/08/2018

DIAZ, Andrés Soriano. *Uma aproximação à pedagogia: Educação Social*. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/iew/801/644,2011>. Acesso em: 20/07/2018.

DIAS, M. S. L. & Silva, R. S. (2012). O histórico de institucionalização de crianças e adolescentes. Tuiuti: *Ciência e Cultura*, 45, 177-188.

DOMINGUES, C.M.A.S.; ALVARENGA, A.T. Identidade e sexualidade no discurso adolescente. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, n.72, 32-68, 1991.

ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FACHINETTO, Rochele Fellini. *A “Casa de Bonecas”*: um estudo de caso sobre a unidade de atendimento sócio-educativo feminino do RS. Dissertação (Mestrado em Sociologia) RS: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

FARIA, Paulo César Batista de (Paulinho da Viola). *Para ver as meninas*. Canção (1968). Álbum Reviva- vinil.

FRASSETO, Américo. Execução da medida socioeducativa de internação: primeiras linhas de uma crítica garantista. In: ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (Orgs.). *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: Ilanud, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra. (1999)

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Política e Sexualidade: ditos e escritos*. Vol. V, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.264 – 287.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.1990.

_____. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão. Panóptico*. Petrópolis: Vozes, 1997. 2007. Disponível em: <https://universodafilosofia.com/2017/12/o-panoptico-de-foucault-em-vigiar-e-punir/>.

Acesso em: 22/10/2019.

FRASSETO, Américo. Execução da medida socioeducativa de internação: primeiras linhas de uma crítica garantista. In: ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (Orgs.). *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: Ilanud, 2006. p. 303-342.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 2001.

GÓES, Ângela Cristina F. *Adolescências: olhares sobre teorias, dados empíricos e políticas públicas*. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2006.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. 2005.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. NUNES, Márcia Bandeira de Mello Leite (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1971.

GOGH, Vicent Van. (1890). *The Prison Courtyard*. Disponível em: <https://theartstack.com/artist/vincent-van-gogh/prison-courtyard>
Acesso em: 23/10/2018

GOMES, Nilma. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>
Acesso em: 20/10/2018

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRACIANI, M. S. S. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. 5. ed. Coleção Prospectiva, v. 4. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

HAPPA, O. (1999). *Minha Alma*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/o-rappa/28945/>.
Acesso em: 05/02/2019.

HESSE, Hermann. *Demian*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

HOLANDA, Chico Barque. *Deus lhe pague*. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/chico-buarque/deus-lhe-pague/letra/>.
Acesso em: 22/07/2018.

IBASE; PÓLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Relatório Final - nov. 2005. Grafitto.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2013*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. v. 33. Disponível em: <http://goo.gl/f4cIZd>
Acesso em 15/08/2018

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Boletim de Políticas Sociais: acompanhamento e análise*, n.23. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Justiça. *Mapeamento nacional da situação das unidades de execução de medida de privação de liberdade*. Brasília: IPEA; MJ, 2002.

JOVCHELOVICH E BAUER (2002). Entrevista narrativa. In: Bauer MW, GASKELL G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes; 2002. p. 90-113.

KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). *Juventude e Sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

LISBOA, Teresa Kleba. Gênero, feminismo e serviço social – encontros e desencontros ao longo da história da profissão. *Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 66-75.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LAURENT, Eric. (2007). *Entrevista com Eric Laurent. Delegado Geral da Associação Mundial de Psicanálise Docente da Seção Clínica do Hospital Val de Grace AME da École de la Cause Freudienne Paris/França*. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/pdf/atualidades_01.pdf. Acesso em: 05/02/2019.

LIGA DAS NAÇÕES (1924). *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança*. Disponível em: <https://www.ghc.com.br/files/Declara%C3%A7%C3%A3odeGenebra2017.pdf>. Acesso em: 18/09/2018

LIMA, Aluísio Ferreira de. *Sofrimento de indeterminação e reconhecimento perverso: um estudo da construção da personagem doente mental a partir do sintagma identidade metamorfose-emanipação*. Tese de Doutorado em Psicologia Social. São Paulo: PUCSP, 2009.

LIMA, A. F. *Metamorfose, anamorfose reconhecimento perverso: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica* (1ª ed.). São Paulo: FAPESP; EDUC, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1992.

MATISSE, Henri Émile Benoît. (1910). *A dança*. Disponível em: <https://arteeartistas.com.br/a-danca-henri-matisse/>. Acesso em 14/01/2019.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação* n.5, 6ª ed. São Paulo: ANPED. 2001.

MINAYO, M.C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRÓ, Joan. (1978). *Carota*. Disponível em: <https://picclick.com/Composition-by-Joan-Miro-20x16-Museum-Art-Print-192485915147.html>. Acesso em: 22/10/2018

MOLLENHAUER, Klaus. *Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 1994.

MONTE, Marisa. (2000)- intérprete. *Amor, I love you*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marisa-monte/47268/>
Acesso em: 05/02/2019.

MORAES, Vinícius de. (1968). *A casa*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/49255/>
Acesso em: 05/02/2019.

MOSQUERA, Juan. (1976). *Psicologia da Arte*, Porto Alegre: Livraria Sulina Editora.

NICODEMOS, Carlos. *Advogando pelos direitos humanos dos adolescentes no sistema socioeducativo: dez casos exemplares de enfrentamento às violações de direitos humanos dos adolescentes autores de ato infracional*. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2007.

NOHL, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.

NONATO, E.M.N. *Educação de mulheres em situação prisional: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social*. 2010. 198f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

OLIVEIRA, C. S. *Sobrevivendo no inferno: a violência juvenil na contemporaneidade*. Porto alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, Marta Khol de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997

_____. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948*. Disponível em: www.unicef.org.br
Acesso em: 11/04/2018.

_____. *Declaração dos Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959.
Disponível em: <www.unicef.org.br>
Acesso em: 19/05/2018

ORTEGA, J. *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel, 1999.

OUTERAL, J. O. *ADOLESCER*. Estudos sobre adolescência. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

OZELLA, Sérgio. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. S. (orgs.) *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PAIS, J. M. (1990). *A construção sociológica da juventude - alguns contributos*. *Análise Social*, XXV (105-106), 139-165.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 140, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>
Acesso em: 20/10/2018.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n. 5/6, 1997.

PETRUS, Antonio (org). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel Educación, 1997.

PI, Coletivo. (2015). *Contornos*. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/mulheres-mergulham-em-tinta-e-corpos-viram-pincel-para-fazer-arte.html>
Acesso em: 20/10/2018.

PICASSO, Pablo (1937). *Guernica*. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2017/04/artista-cria-versao-siria-da-guernica-icone-da-guerra-civil-espanhola.html>.
Acesso em 17/10/2018.

POUZADOUX, Claude. *Contos e lendas da mitologia grega*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRANIS, Kay. *Processos Circulares: teoria e prática*. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Índice de Qualidade de Vida Urbano de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: IQVU/BH, 2016. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br>
Acesso em 15-08-2018.

_____. *Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: IVJ/BH, 2016. Disponível em: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br>
Acesso em: 15-08-2018

RAMOS, Malena Bello. *Meninas privadas de liberdade: a construção social da vulnerabilidade penal de gênero*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). RS: Faculdade de Serviço Social, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

REGRAS DE BEIJING *Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça da Infância e da Juventude adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 40/33, de 29 de novembro de 1985* Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>.
Acesso em 15/08/2018.

RIERA, J. *Concepto, formación y pro-fesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Un enfoque interdisciplinar e interpro-fesional Valencia: Nau Llibres, 1998.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das Políticas Públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR, Ministério da Cultura, USU Ed. Universitária, 1997.

_____. *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia e Reflexão Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br>
Acesso em: 19/10/2018.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O.; RUSCHINI, C. (Orgs.) *Uma Questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p.183-215.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual. In: MADEIRA, Felícia R. (Orgs.). *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

SCHRAIBER, L.M. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativos em estudo sobre produção médica. *Revista de Saúde Pública*, v. 29, n.1, p.63-74.1995

SALLES, Mione Apolinario. *(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência*. São Paulo: Cortez, 2007. 360p.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos (1992). A implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: AUTOR. *Os impasses da cidadania infância e adolescência no Brasil*. Rio de Janeiro: Base. pp. 66-79.

SARAIVA, João Batista Costa. *Desconstruindo o mito da impunidade: um ensaio sobre Direito (Penal) Juvenil*. Brasília: Saraiva, 2002.

_____. *Adolescente em conflito com a Lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SAYÃO, Débora Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. In: *Revista Perspectiva*, v.21 n.01, jan/jun 2003. Editora da UFSC: NUP/CED. Florianópolis.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a “Gender and Politics of history”. In: *Cadernos Pagu*, nº 3, 1994, Campinas/SP, p.11-27.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade*, n. 20, v.2, p. 42-100, Porto Alegre, 1995.

SECRETARIA DE SEGURANÇA DE MINAS GERAIS – *Banco de Notícias* Disponível em: <http://www.seguranca.mg.gov.br/socioeducativo/banco-de-noticias>.

Acesso em: 10/06/2018

SILVA, Roseane Neves da. *A Invenção da Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, TOMAZ TADEU da; SILVA, P. V. B., Lopes, J. E. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Adolescente autor de ato infracional e medidas socioeducativas em Ribeirão Preto (SP). In: *III Congresso Ibero-Americano de Psicologia Jurídica*, Resumos, 25-27. 1999. p. 582.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Continuidade/descontinuidade no envolvimento com o crime: uma discussão crítica da literatura na psicologia do desenvolvimento. *Psicologia e Reflexão Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n 3, p. 573-585, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 17/09/2018.

SILVA, Ana Paula Soares. Continuidades e descontinuidades de si na narrativa de homens que tiveram envolvimento com o crime. Tese (Doutorado em Ciências). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2003.

SIQUEIRA, A. C. & Dell’Aglío, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 71-80. 2006.

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.

SOARES, Bárbara. ILGENFRITZ, Iara. *Prisioneiras: vida e violência atrás das grades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SORIANO, Díaz, Andrés, Uma Aproximação à Pedagogia- -Educação Social. *Revista Lusófona de Educação* [en línea] 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900706> ISSN 1645-7250. Acesso em: 15-04-2019.

SPOSATO, K. A Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança – 10 anos. *Revista do ILANUD*, São Paulo, n. 14, p. 9-18, 2001.

SOUZA Neto, João Clemente de; CENTOLANZA, Carlos Antônio. Da prática do desvio ao protagonismo. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 1, pp. 128-136, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/4516> Acesso em: 15/04/2018

STRECK, Danilo; SANTOS, Karine. *Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular*. In: EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 25, jan./jun. 2011.

STRECK, D. R. *Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana*. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

STRECK, Danilo R. *A educação popular e a re(construção) do público. Há fogo entre as brasas?* Revista Brasileira de Educação ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, v.11, n.32, maio/ago. 2006.

STREY, Marlene Neves. *Construções e Perspectivas em Gênero*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Por que dizer não à redução da idade penal*. [s.l.]: Unicef, 2007.

VANDRÉ, Geraldo. *Disparada*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/geraldo-vandre/46166/>.

Acesso em 19/06/2018.

VERONESE, Josiane Rose Petry. *Temas de Direito da Criança e do Adolescente*. São Paulo: LTr, 1997.

VIEIRA, Taysa Roriz Hipólito. *Sentidos atribuídos ao ato infracional por jovem egresso do sistema socioeducativo: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987

VOLPI, M. (Org.). *O adolescente e o ato infracional*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 23.

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. p. 35

WACQUANT, Loïc. *Os condenados da cidade: estudo sobre marginalidade avançada*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

WEBER, M. *Economia e sociedade*. Vol. 1 e 2. Brasília: UNB, 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANEXO 1 – PARECER SOBRE PROJETO DE PESQUISA



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA
Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo
Diretoria de Monitoramento Estratégico

PARECER SOBRE PROJETO DE PESQUISA

Autorização 019.2017

A Suase – Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo, autoriza a realização da pesquisa **“Minas na Semi” - (Re) significações das adolescentes diante das trajetórias escolares, visão de mundo e perspectivas de futuro** pela pesquisadora **Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves**.

A pesquisa será **realizada por meio de entrevistas, oficina e roda de conversa com as adolescentes na Casa de Semiliberdade Santa Amélia**. A questão do dia e horário para visitação e realização da pesquisa deverá ser tratada entre a pesquisadora e a direção das unidades.

Belo Horizonte, 10 de novembro de 2017

ANEXO 2 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EM CASA DE SEMILIBERDADE NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Solicitação de autorização de pesquisa em Casa de Semiliberdade no município de Belo Horizonte

Ilmo. Sr. Afonso Rodrigues Mariano Júnior
Diretor de Monitoramento Estratégico – DME/SUASE

Prezado Senhor,

Por meio desta apresento a mestranda Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves, devidamente matriculada nesta instituição, que está realizando a pesquisa “*Minas na Semi*” - *(Re)significações das trajetórias escolares e projetos de vida de jovens adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa*, cujo objetivo de estudo é compreender as trajetórias escolares e projetos de vida das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade.

Solicitamos autorização para que a pesquisa seja realizada através de coleta de dados com entrevistas dialogadas, observação direta, oficinas e rodas de conversa.

Uma das condições para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora com o sigilo e anonimato dos dados coletados, conforme consentimento livre que será assinado pelo responsável da casa de semiliberdade e por cada participante. Salientamos que a referida pesquisa será encaminhada ao Comitê de Ética e Pesquisa - COEP / UFMG.

O desenvolvimento do estudo será de responsabilidade da mestranda Rebeca Cristina Nunes Lloyd sob orientação da Professora. Dra. Licínia Maria Correa, e-mail: liciniacorrea@gmail.com, telefones: 31 3409-6352.

Segue em anexo o projeto e os termos de anuência da pesquisa a serem apresentados para os responsáveis pela casa e para as adolescentes.

Na expectativa de contar com a atenção de V.S.º no atendimento desta solicitação, desde já agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

REBECA CRISTINA NUNES LLOYD GONÇALVES

Mestranda Mestrado Profissional Educação e Docência/UFMG

PROFESSORA DRA. LICÍNIA MARIA CORREA

Professora Adjunta da Faculdade de Educação /UFMG

Belo Horizonte, 01 de novembro de 2017

Ilmo Sr.

Afonso Rodrigues Mariano Júnior

Diretor de Monitoramento Estratégico – DME/SUASE

Secretaria Estadual de Segurança Pública – SESP

ANEXO 3 - FORMULÁRIO PARA SOLICITAÇÃO DE DADOS E/OU AUTORIZAÇÃO DE PESQUISAS SOBRE O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA
Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo
Diretoria de Monitoramento Estratégico do Sistema Socioeducativo

FORMULÁRIO PARA SOLICITAÇÃO DE DADOS E/OU AUTORIZAÇÃO DE PESQUISAS SOBRE O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Número da solicitação: _____ Data: ____/____/____

I. Identificação

Nome do pesquisador: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade/UF: _____

Telefone: _____ Email: _____

CPF: _____ Identidade: _____

Instituição: _____

Vínculo: () Estudante de graduação () Estudante de pós-graduação (lato sensu)

() Estudante de pós-graduação (stricto sensu) () Professor

() Outros. Qual? _____

Curso: _____

Orientador (nome completo): _____

Departamento: _____

Telefone: _____ Email: _____

A instituição de ensino possui Comitê de Ética próprio? () Não () Sim

Se **não**, em qual Comitê de Ética e o projeto de pesquisa foi/será submetido?

Nome da Instituição: _____

Dados de contato (endereço; telefone/fax/email):

II. Dados sobre a pesquisa

Título: _____

Objetivo: _____

Procedimentos de coleta de dados a serem realizados. Especificar:

Se seu interesse for a solicitação de dados secundários, por favor especifique seu interesse e suas justificativas

Uso de gravador? () Sim () Não

Fundamentação da necessidade de utilizar os instrumentos de coleta de dados especificados:

ANEXO 4 – FORMULÁRIO PARA SOLICITAÇÃO DE DADOS PARA FINS DE PESQUISA E TERMO DE ASSUNÇÃO DE RESPONSABILIDADE SOBRE USO E SIGILO DE DADOS CEDIDOS

Identificação do Solicitante

Nome completo:	
RG:	
CPF:	
Endereço residencial:	
Endereço de e-mail:	
Telefones de contato:	
Instituição:	
Setor:	
Cargo ou função:	

Descrição do Projeto de Pesquisa

Área de conhecimento:	
Objetivo da pesquisa:	
Breve descrição do projeto de pesquisa:	
Descrição das variáveis e dos dados solicitados:	

ANEXO 5 – TERMO DE RESPONSABILIDADE SOBRE USO E SIGILO DE DADOS

Ao receber os dados disponibilizados pela Diretoria de Monitoramento Estratégico do Sistema Socioeducativo – DME/SUASE, o solicitante identificado acima assume os seguintes compromissos:

- Guardar o sigilo dos dados recebidos, assegurando que os mesmos não sejam de forma alguma publicados, compartilhados, cedidos ou disponibilizados a terceiros ou ao público em geral, seja a título oneroso ou gratuito.
- Utilizar os dados recebidos exclusivamente para o projeto de pesquisa descrito acima.
- Não apresentar nos documentos produzidos a partir do projeto de pesquisa descrito acima quaisquer informações que possam revelar a identidade de pessoas físicas ou jurídicas que tenham se envolvido em eventos de segurança pública, independente do tipo de envolvimento (ex: vítima, autor, suspeito, testemunha, etc.), visto que tais informações foram classificadas como sigilosas nos termos da Lei nº 12.527/2011 – Lei de Acesso à Informação. Dados individuais (ex: nomes, apelidos, documentos, veículos, telefones, endereços, etc.) deverão ser suprimidos ou ocultados. Dados de localização (coordenadas geográficas em tabelas, pontos em mapas, etc.) deverão ser agregados em unidades de análise maiores que permitam a observação de fenômenos sem a identificação de pessoas (ex: setores censitários, bairros, municípios, zonas quentes obtidas por elipses ou interpolações, etc.).
- Assegurar que quaisquer colaboradores que venham a ter contato com os dados recebidos (colegas, subordinados, superiores, orientadores, avaliadores, consultores, estagiários, etc.) tenham ciência das diretrizes e restrições apresentadas neste termo e assumam os mesmos compromissos de responsabilidade sobre uso e sigilo de dados aqui elencados.
- Apresentar cópia digital dos documentos produzidos a partir do projeto de pesquisa descrito acima, os quais serão incorporados à biblioteca da SUASE.

Sanções Cabíveis no Caso de Descumprimento dos Compromissos Assumidos

Ao receber os dados disponibilizados pelo Centro Integrado de Informações de Defesa Social – CINDS, o solicitante identificado acima fica ciente que o descumprimento dos compromissos assumidos conforme o Termo de Responsabilidade acima poderá gerar implicações em esfera penal, civil e administrativa, equiparando-se o solicitante à condição de funcionário público para fins de aplicação de sanções cabíveis.

Apresenta-se abaixo uma listagem não exaustiva de condutas criminais nas quais o solicitante poderá incorrer ao promover ou permitir a divulgação indevida dos dados disponibilizados ou ao fazer uso dos dados disponibilizados para fins diferentes do projeto de pesquisa descrito acima:

Divulgação de segredo: Art. 153 - Divulgar alguém, sem justa causa, conteúdo de documento particular ou de correspondência confidencial, de que é destinatário ou detentor, e cuja divulgação possa produzir dano a outrem:

Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

§ 1º Somente se procede mediante representação.

§ 1º - A. Divulgar, sem justa causa, informações sigilosas ou reservadas, assim definidas em lei, contidas ou não nos sistemas de informações ou banco de dados da Administração Pública:

Pena – detenção, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

§ 2º Quando resultar prejuízo para a Administração Pública, a ação penal será incondicionada.

Falsidade ideológica: Art. 299 - Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita, com o fim de prejudicar direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante:

Pena - reclusão, de um a cinco anos, e multa, se o documento é público, e reclusão de um a três anos, e multa, se o documento é particular.

Parágrafo único - Se o agente é funcionário público, e comete o crime prevalecendo-se do cargo, ou se a falsificação ou alteração é de assentamento de registro civil, aumenta-se a pena de sexta parte.

Funcionário público: Art. 327 - Considera-se funcionário público, para os efeitos penais, quem, embora transitoriamente ou sem remuneração, exerce cargo, emprego ou função pública.

§ 1º - Equipara-se a funcionário público quem exerce cargo, emprego ou função em entidade paraestatal, e quem trabalha para empresa prestadora de serviço contratada ou conveniada para a execução de atividade típica da Administração Pública.

§ 2º - A pena será aumentada da terça parte quando os autores dos crimes previstos neste Capítulo forem ocupantes de cargos em comissão ou de função de direção ou assessoramento de órgão da administração direta, sociedade de economia mista, empresa pública ou fundação instituída pelo poder público.

ANEXO 6 – PROCEDIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA

Em primeiro lugar, agradecemos seu interesse em realizar seu trabalho/pesquisa no Sistema Socioeducativo de Minas Gerais. A Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo – SUASE –, a Superintendência de Gestão Estratégica do Sistema Socioeducativo – SGE – e a Superintendência de Atendimento ao Adolescente – SAAD – estabelecem que toda pesquisa, acadêmica ou não acadêmica, projeto de extensão, solicitação de dados secundários ou similares devem obedecer ao fluxo de avaliação de projetos, sendo a Diretoria de Monitoramento Estratégico do Sistema Socioeducativo – DME – a responsável pela avaliação juntamente com as diretorias da Suase.

É dispensada a aprovação por Comitê de Ética para pesquisas ou projetos cujo o objeto de estudo sejam apenas servidores das unidades ou outros servidores da Suase.

O interessado deve, portanto:

Preencher o Formulário de Solicitação de Pesquisa

Enviar projeto de pesquisa (versão eletrônica em MS Word ou similar);

Elaborar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para todos os participantes da pesquisa (adolescentes e/ou profissionais), independentemente do procedimento de coleta de dados (entrevistas, grupos focais, aplicação de questionário etc.). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá conter os objetivos e procedimentos de estudo, riscos, desconfortos e benefícios, além da garantia da liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias (anexo). Sugerimos que seja elaborado em formato de carta;

Preencher e assinar Termo de Compromisso de retorno de resultados (anexo);

Preencher e assinar o Termo de Responsabilidade do Pesquisador

Após enviar toda a documentação completa (incluindo os instrumentos de coleta, quando for o caso), a SUASE estabelece um prazo de vinte (20) dias úteis para responder à demanda. Caso o parecer da Suase aponte para adequações ou correções necessárias, o(a) pesquisador(a) deve fazer as readequações propostas e reenvia-lo.

Após o reenvio é contado um novo prazo de aproximadamente 10 (dez) dias úteis. Se a segunda versão do projeto continuar com problemas técnicos e/ou metodológicos, o projeto de pesquisa não será aprovado. Preferencialmente, os documentos poderão ser enviados digitalmente/scaneados, via e-mail. A submissão posterior do projeto a um Comitê de Ética em Pesquisa registrado junto ao CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), conforme Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, será imprescindível quando se tratar de pesquisa/projeto envolvendo adolescentes, enquadrados como “grupos vulneráveis em relação de dependência” (conforme Resolução CNS n.º do196/96).

Solicitação de dados secundários

Caso o interesse seja apenas o acesso a dados secundários, não é necessário cumprir os itens 2 do fluxo de pesquisa. A DME estabelece um prazo máximo de 10 (dez) dias úteis para responder à solicitação a partir do envio de toda a documentação.

Garantias Legais

É importante ressaltar que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas estão enquadrados nos “grupos vulneráveis em relação de dependência” (conforme Resolução CNS nº do196/96) e, desse modo, faz-se necessário expor, de forma clara, as razões para utilização desse

grupo, bem como a impossibilidade de conduzir a pesquisa com algum grupo menos vulnerável (custos e inconvenientes dessa escolha): “Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser sujeitos de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida através de sujeitos com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios diretos aos vulneráveis.” (Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa, 2007, p.91).

Fica a Parte interessada ciente de que nos, termos do art. 173 do Estatuto da Criança e do Adolescente, é "vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional", sendo que qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, iniciais, filiação, parentesco e residência.

Deverá o Interessado, ainda, respeitar a integridade psíquica e moral dos adolescentes cujos relatórios foram disponibilizados, preservando sua imagem, identidade, sua autonomia, seus valores, suas ideias e crenças.

A violação de qualquer direito dos adolescentes ligados aos relatórios, ou mesmo a divulgação de informações referentes aos mesmos em desacordo com a legislação vigente, será comunicada de imediato às autoridades competentes para fins de apuração de infrações contra o Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 247, ECA), salvo divulgações expressamente autorizadas pela autoridade judiciária.

Desejamos um ótimo trabalho.

ANEXO 7 – DECLARAÇÃO

Declaro, sob as penas da lei, serem verdadeiras as informações prestadas neste documento, o qual passa a fazer parte integrante dos registros e arquivos da Diretoria de Monitoramento Estratégico do Sistema Socioeducativo – DME/SUASE. Declaro ter ciência e compreensão das responsabilidades às quais está condicionada a disponibilização de dados de defesa social para fins de pesquisa. Declaro ter ciência e compreensão das sanções cabíveis no caso de descumprimento dos compromissos assumidos, bem como das implicações legais decorrentes da divulgação ou do uso indevido dos dados de defesa social, seja qual for a circunstância.

Local e Data

Assinatura do Solicitante

ANEXO 8 – CARTA DE ANUÊNCIA

À CASA DE SEMILIBERDADE

Prezada Diretora,

Eu, Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FAE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), convido as adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de semiliberdade na Casa de Semiliberdade Santa Amélia a participarem da pesquisa: *“Minas na Semi” - (re)significações das trajetórias escolares e projetos de vida de jovens adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.*

O período em que a pesquisa será realizada, em relação a sua etapa em campo, isto é, dentro da casa de semiliberdade, será durante o primeiro semestre de 2019, contando com 4 horas de oficinas e entrevistas coletivas, além das entrevistas individuais que deverão ser respondidas individualmente pelas adolescentes que concordem em participar e observações diretas.

Trata-se de uma pesquisa que objetiva tomar como objeto de estudo as narrativas das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, buscando perceber as condições juvenis dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como as possíveis peculiaridades da medida de semiliberdade são passíveis de interferência nos processos vivenciados pelas adolescentes.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para aplicação de entrevistas, registros e gravação de áudio. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado. Todos os dados obtidos serão arquivados em um armário na sala da orientadora desta pesquisa, Professora Dra. Licínia Maria Correa, no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE), da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte/MG, por um período de cinco anos sob-responsabilidade da pesquisadora e da professora orientadora da pesquisa, acima citada.

Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis desconfortos ou constrangimentos ao responder ao questionário ou entrevista, pelo tempo dedicado a essa atividade, bem como o risco concernente à gravação de áudio a ser realizada pela pesquisadora, bem como a perda de privacidade das adolescentes participantes. Portanto, tais riscos serão minimizados ao ter o anonimato garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas aos mesmos, em nenhum documento. Assim, garantimos sigilo.

A participação, nessa pesquisa é voluntária. Cada participante terá a liberdade de recusa e desistência em qualquer momento da pesquisa, pelo Direito de recusa: as adolescentes poderão se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido nesta instituição. Os sujeitos envolvidos na pesquisa não receberão remuneração por sua participação e não se responsabilizarão por qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas.

Durante todo o período da pesquisa a senhora tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora, com a orientadora da pesquisa e/ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Os contatos estão no final desse documento. Sentindo-se esclarecido/a em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver a carta de anuência, em duas vias, com rubrica em todas as páginas. Sendo que uma das vias ficará com a senhora e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves
(Pesquisadora)

Prof. Dra. Licínia Maria Correa
(Coordenadora da pesquisa)

- () Concordo e autorizo a realização da pesquisa.
() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa

Assinatura e carimbo da Diretora da Casa de Semiliberdade “Minas”

Carimbo da Instituição

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Rebeca Cristina Nunes Lloyd-(31)997667344- rebecalloyd@bol.com.br
Licínia Maria Correa (31)95051516- liciniacorrea@gmail.com

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2ª andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: [coep@prpq.uf](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

ANEXO 9 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis,

Eu, Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FAE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), convido as adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de semiliberdade na Casa de Semiliberdade Santa Amélia a participarem da pesquisa: *“Minas na Semi” - (re)significações das trajetórias escolares e projetos de vida de jovens adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.*

O período em que a pesquisa será realizada, em relação a sua etapa em campo, isto é, dentro da casa de semiliberdade, será durante o primeiro semestre de 2019, contando com 4 horas de oficinas e entrevistas coletivas, além das entrevistas individuais que deverão ser respondidas individualmente pelas adolescentes que concordem em participar e observações diretas.

Trata-se de uma pesquisa que objetiva tomar como objeto de estudo as narrativas das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, buscando perceber as condições juvenis dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como as possíveis peculiaridades da medida de semiliberdade são passíveis de interferência nos processos vivenciados pelas adolescentes.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para aplicação de entrevistas, registros e gravação de áudio. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado. Todos os dados obtidos serão arquivados em um armário na sala da orientadora desta pesquisa, Professora Dra. Licínia Maria Correa, no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE), da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte/MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora e da professora orientadora da pesquisa, acima citada.

Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis desconfortos ou constrangimentos ao responder ao questionário ou entrevista, pelo tempo dedicado a essa atividade, bem como o risco concernente à gravação de áudio a ser realizada pela pesquisadora, bem como a perda de privacidade das adolescentes participantes. Portanto, tais riscos serão minimizados ao ter o anonimato garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas aos mesmos, em nenhum documento. Assim, garantimos sigilo.

A participação, nessa pesquisa é voluntária. Cada participante terá a liberdade de recusa e desistência em qualquer momento da pesquisa, pelo Direito de recusa: as adolescentes poderão se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido nesta instituição. Os sujeitos envolvidos na pesquisa não receberão remuneração por sua participação e não se responsabilizarão por qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas.

Durante todo o período da pesquisa a senhora tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora, com a orientadora da pesquisa e/ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Os contatos estão no final desse documento. Sentindo-se esclarecido/a em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver a carta de anuência, em duas vias, com rubrica em todas as páginas. Sendo que uma das vias ficará com a senhora e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves
(Pesquisadora)

Prof. Dra. Licínia Maria Correa
(Coordenadora da pesquisa)

- () Concordo e autorizo a realização da pesquisa.
- () Discordo e desautorizo a realização da pesquisa

Assinatura dos pais ou responsáveis pela adolescente

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Rebeca Cristina Nunes Lloyd-(31)997667344- rebecalloyd@bol.com.br
Licínia Maria Correa (31)95051516- liciniacorrea@gmail.com

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2ª andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg

ANEXO 10 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Adolescente,

Eu, Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FAE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), **convido-a** a participar da pesquisa: “*Minas na Semi*” - *(Re) significações das trajetórias escolares e projetos de vida de jovens adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa*. Esta pesquisa objetiva analisar estudar e compreender as trajetórias escolares e projetos de vida das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, buscando compreender especificamente como as adolescentes constroem significações a respeito de si, do processo educativo e do mundo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que será realizada em uma casa de semiliberdade da cidade de Belo Horizonte. Caso concorde em participar da pesquisa, você poderá ser convidada a participar de entrevistas individuais ou coletivas, e oficinas. As entrevistas deverão ser gravadas em áudio.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para aplicação de entrevistas, registros e gravação de áudio. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado.

Todos os dados obtidos serão arquivados em um armário na sala da orientador desta pesquisa, Professora Dra. Licínia Maria Correa, no Departamento de Ciências Aplicadas a Educação (DECAE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte/MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora e da professora orientadora da pesquisa, acima citada.

Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis desconfortos ou constrangimentos ao responder ao questionário ou entrevista, pelo tempo dedicado a essa atividade, bem como o risco concernente à gravação de áudio a ser realizada pela pesquisadora, bem como a perda de privacidade das adolescentes participantes. Portanto, tais riscos serão minimizados ao ter o anonimato desses sujeitos garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas aos mesmos, em nenhum documento. Assim, garantimos sigilo.

A participação, nessa pesquisa é voluntária. Cada participante terá a liberdade de recusa e desistência em qualquer momento da pesquisa, pelo Direito de recusa: podendo recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido nesta instituição. Os sujeitos envolvidos na pesquisa não receberão remuneração por sua participação e não se responsabilizarão por qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas.

Durante todo o período da pesquisa os sujeitos envolvidos tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora, com a orientadora da pesquisa e/ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Os contatos estão no final desse documento. Sentindo-se esclarecido/a em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, com rubrica em todas as páginas. Sendo que uma das vias ficará com a senhora e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Esta seção indica o seu assentimento em participar da presente pesquisa:

Eu _____ declaro estar informado(a) dos objetivos e fins desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa “*Minas da Semi*” - (Re) *significações das trajetórias escolares e projetos de vida de jovens adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa*, sob a orientação da Prof^a Dr^a Licinia Maria Correa. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste Termo de Assentimento. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018

Assinatura do participante: _____

Telefone ou e-mail para contato: _____

Esta seção assegura o cumprimento dos procedimentos descritos neste Termo:

Eu asseguro que todos os procedimentos descritos neste Termo de Assentimento serão seguidos e respeitados e que eu respondi, da melhor maneira possível, a todas as questões colocadas pelo(a) participante.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018

Pesquisadora Responsável

Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves (31)997667344 – rebecalloyd@bol.com.br

Licinia Maria Correa (31) 991400982 – liciniacorrea@gmail.com

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2ª andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 11 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de Entrevista

Pesquisa: *“Minas na Semi” - (re)significações das narrativas de jovens adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.*

- 1) Fale sobre você.
- 2) Fale sobre sua família.
- 3) Com quem você vive? Onde?
- 4) Você estudava antes de cumprir medida socioeducativa? Onde?
- 5) Como você chegou aqui? Que situação aconteceu para que você chegasse aqui?
- 6) O que mudou na sua vida depois que você veio pra cá? Como era antes? Como é agora? Como você acha que será depois que você sair da semiliberdade?
- 7) Como é sua rotina aqui na Casa de Semiliberdade?
- 8) Pensando sobre a rotina, diga o que você gosta e o que você não gosta?
- 9) O que você gostaria de fazer?
- 10) Quais são os seus sonhos?
- 11) Você acha que estudar é importante? Por quê?

ANEXO 12 – DESCRIÇÃO DO PRIMEIRO PROCESSO CIRCULAR

Esse processo circular aconteceu com as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade na Casa de Semiliberdade Santa Amélia no dia 16 de janeiro de 2018.

Tema: Quem sou EU? Cadeias de significantes e possibilidades de articulações

Descrição: As adolescentes estavam sentadas junto à pesquisadora numa mesa circular, no mesmo ambiente em volta estavam a auxiliar pedagógica da Casa de Semiliberdade Garimpo e três agentes socioeducativos do sexo masculinos.

Tempo do Processo: Três horas

Material Utilizado: Espelho, folhas de papel A3, giz de cera aquarelado e caderno de anotações.

Objetivo: Dialogar sobre questões da infância e juventude, buscando refletir sobre a identidade.

Primeiro Momento: A pesquisadora foi apresentada pela pedagoga da casa para as adolescentes e foi explicado para as mesmas o objetivo da pesquisa. Foi apresentado a elas a possibilidade de participação na pesquisa e lido o termo de esclarecimento e consentimento.

Segundo Momento: Cada adolescente recebeu um caderno de anotações, que pode ser usado livremente durante o processo.

Terceiro Momento: Em círculo, foram apresentadas para as adolescentes fichas, que as adolescentes leram, responderam e conversaram sobre as questões propostas ou sobre outras que quisessem dialogar.

1 - Qual é seu nome, sua idade e de onde você vem. Fale sobre sua infância. Há algum fato que te marcou ?

1 - Na sua infância, quais pessoas você considerava importantes? Por quê?

2 - Você enfrentou dificuldades ou desafios na sua infância? Gostaria de falar sobre isto?

4 - Quais são suas qualidades e habilidades?

5 - Onde a gente aprende? É importante aprender? A gente ensina?

7 – O que é a experiência de ser uma menina? Uma adolescente? Uma mulher?

8 – O que você tem a dizer sobre nossas relações com o nosso corpo?

Quarto Momento: As adolescentes foram convidadas a se retratarem através de desenhos, durante a atividade uma caixa com espelho era constantemente utilizadas por elas.

As produções, assim como as interpretações dadas pelas participantes, evidenciam fantasia, por vezes desconexão com a realidade. Entretanto a construção visual pode ser a oportunidades para transgredir à ordem e a vida. Além disso expressam identidades marginalizadas, que se concretizam propondo uma tangibilidade irreverente inerente à adolescência. A ausência de modelos pela falta de

clareza das regras e critérios para a socioeducação contribuem para a distorção das identidades dessas jovens, que já chegaram no sistema fragilizadas pela zona de vulnerabilidade social.

Produções das adolescentes no primeiro processo circular



Trabalho realizado pela adolescente Esmeralda na Casa de Semiliberdade “Belô”



Trabalho realizado pela adolescente Rubi na Casa de Semiliberdade “Belô”



Trabalho realizado pela adolescente Diamante na Casa de Semiliberdade “Belô”

ANEXO 13 – DESCRIÇÃO DO SEGUNDO PROCESSO CIRCULAR

Existem momentos cruciais na trajetória de todos nós, de ruptura com situações preestabelecidas, de transição ou mudanças fisiopsicológicas. A vida corresponde a um processo contínuo e sucessivo de rituais de passagem, que podem ser verificados: no desmame, no início da socialização, ao término da infância para a adolescência, no início do climatério das mulheres e demais passagens vitais que se apresentam intrínsecas na própria natureza humana, que se iniciam desde o nascimento e terminam com a morte. Tais feitos são, na sua maioria, acompanhados de atos especiais que marcam o indivíduo, dando condições de transpor e iniciar uma nova etapa. Poderia ou deveria o cumprimento de uma medida socioeducativa ter essa importância na vida de uma adolescente, mesmo diante das construções sociais impostas a quem está nesta situação?

Percebendo a adolescência como um momento de transição entre a infância e a idade adulta, sendo notáveis as mudanças na vida física, social e psicológica. É natural, ao longo desse processo de desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, ocorrerem situações marcantes que traduzam essa ruptura em novas realidades e percepções sobre a própria existência. Nesse sentido, poderíamos pensar que a compreensão da relação entre os ritos de passagem e o processo de construção do conhecimento com base nos significados atribuídos pelos sujeitos e os modelos de organização do pensamento, a partir dos valores e crenças individuais.

Descrição: As adolescentes estavam sentadas junto à pesquisadora numa mesa circular, no mesmo ambiente em volta estavam a auxiliar pedagógica da Casa de Semiliberdade Garimpo e quatro agentes socioeducativos do sexo masculinos.

Esta oficina circular aconteceu com as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade na Casa de Semiliberdade Santa Amélia no dia 18 de janeiro de 2018.

A proposta era que cada adolescente confeccionasse uma linha do tempo com marcos de vida

O tema: Trabalhando tempo, emoções e marcos de vida.

Tempo do Processo: Duas horas

Material Utilizado: Linha do tempo, folhas de papel A3, giz de cera aquarelado, caderno de anotações e quebras cabeças.

Objetivo: Dialogar sobre questões da infância e juventude, buscando refletir as fases e os marcos temporais da vida.

Primeiro Momento: Em roda de conversa, bate papo sobre o tempo, as fases da vida e sobre experiências marcantes e desafiantes

Segundo Momento: Cada adolescente recebeu um caderno de anotações, que pode ser usado livremente durante o processo.

Terceiro Momento: Através de perguntas dirigidas, as adolescentes forma construindo suas linhas de tempo e registrando suas impressões.

1 - Relate experiências marcantes ou desafiantes que você já vivenciou.

2 - Quando você sente raiva o que você faz?

3- Fale sobre uma experiência, algo que já fizeram com você e que te deixou magoada.

- Palavras que ferem...

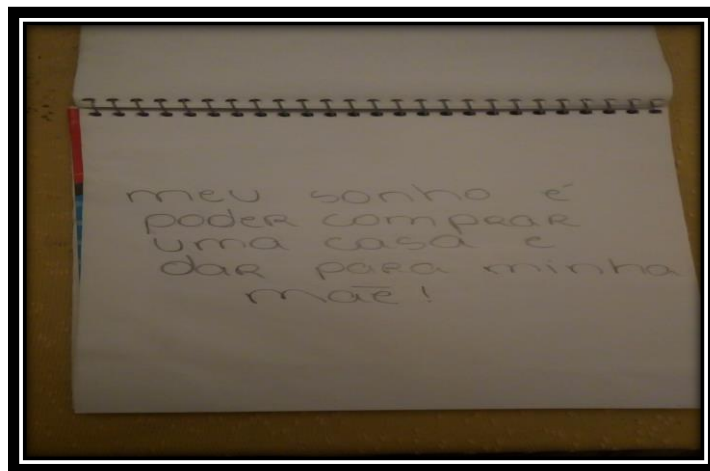
5 - Quando você está feliz o que você faz?

6 - Fale sobre uma experiência que lhe deixou muito feliz.

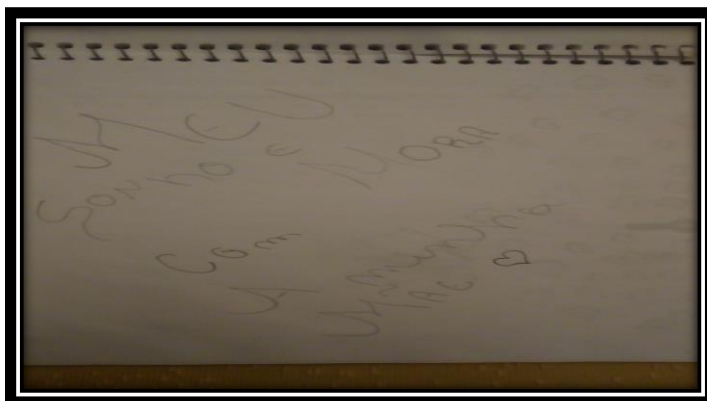
7 - Palavras que te deixam bem...

8- Pense em sonhos e projetos que você gostaria de realizar

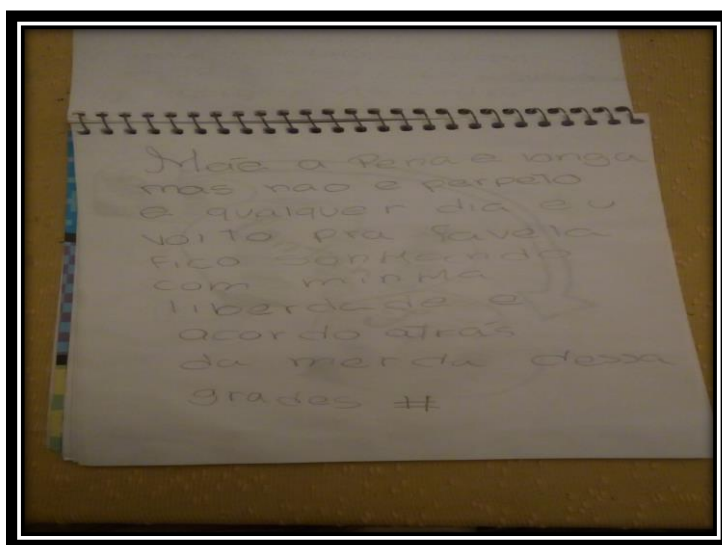
Produções das adolescentes no segundo processo circular



Produção da adolescente Diamante no segundo processo circular



Produção da adolescente Esmeralda no segundo processo circular



Produção da adolescente Safira no segundo processo circular

ANEXO 14 – DESCRIÇÃO DO TERCEIRO PROCESSO CIRCULAR

Os significados da arte na promoção do ser adolescente, na (re)significação de vidas devem ser compreendidos nas experiências vividas, trazendo os adolescentes como atores, mostrando sua singularidade, por meio de suas narrativas, para dar à arte um papel mais significativo e transformador. O potencial da arte passa a ser explorado para representar causas sociais e também expressar os sentimentos dos seres humanos. Ela assume a função de agente de transformação social, dando voz às minorias, ao trazer à tona as mazelas, sentimentos e colocá-las em discussão no contexto das espacialidades locais.

Podemos assim colocar a questão da seguinte maneira: toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular (FISCHER, 2007, p.17).

Sendo assim, cabe nesse processo circular, salientar a importância de se permitir acessar subjetivações do que poderia ser um sonho, um projeto ou uma possibilidade de vida, num contexto em que adolescentes vulneráveis estão fragilizados diante da precariedade que a vida lhes impõe.

Descrição: As adolescentes estavam sentadas junto à pesquisadora numa mesa circular, no mesmo ambiente em volta estavam a auxiliar pedagógica da Casa de Semiliberdade Garimpo e três agentes socioeducativos do sexo masculinos. Esta oficina circular aconteceu com as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade na Casa de Semiliberdade “Minas” em janeiro de 2018.

Tempo do Processo: Três horas

Material Utilizado: retalhos de americano cru, canetas, pinceis, tintas, esponja, lápis e caderno de anotações.

Objetivo: Dialogar sobre sonhos, projetos futuros e possibilidades de mudança.

Primeiro Momento: Abriu-se no círculo o diálogo sobre futuro, perspectivas e sonhos.

Segundo Momento: Foi dialogado com as adolescentes a possibilidade de fazer uma pintura, cujo tema pudesse retratar sonhos, ou algo livre, para que depois fosse confeccionado uma porta travesseiro. Cada adolescente receberia seu porta travesseiro no dia da entrevista. Todas as adolescentes quiseram participar do processo, sendo que duas quiseram realizar duas pinturas. Cada adolescente quis realizar dois trabalhos, pois gostariam de presentear alguém de vínculo afetivo. Durante o processo circular, enquanto trabalhávamos vários assuntos forma dialogados de forma livre. Esta oficina circular aconteceu com as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade na Casa de Semiliberdade Santa Amélia no dia 23 de janeiro de 2018.

Produções das adolescentes no terceiro processo circular



