

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES - PPGEI

JEDIVAM MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA

QUANDO UMA LUZ SE APAGA E OUTRA SE ACENDE
O menino Geydson e a Liberdade Assistida no sertão de Pernambuco

RECIFE
2020

JEDIVAM MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA

QUANDO UMA LUZ SE APAGA E OUTRA SE ACENDE
O menino Geydson e a Liberdade Assistida no sertão de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGEI, das Instituições Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ e Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito à obtenção do título de mestra, sob orientação do professor Dr. Humberto da Silva Miranda.

RECIFE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586q Silva, Jedivam Maria da Conceição
QUANDO UMA LUZ SE APAGA E OUTRA SE ACENDE: O menino Geydson e a Liberdade Assistida no sertão de Pernambuco / Jedivam Maria da Conceição Silva. - 2020.
151 f.
- Orientador: Humberto da Silva Miranda.
Inclui referências e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2020.
1. Liberdade Assistida; . 2. Trajetória de Vida; . 3. Adolescências;. 4. O menino Geydson. I. Miranda, Humberto da Silva, orient. II. Título

JEDIVAM MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA

QUANDO UMA LUZ SE APAGA E OUTRA SE ACENDE
O menino Geydson e a Liberdade Assistida no sertão de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGEI, das Instituições Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ e Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito à obtenção do título de mestra, sob orientação do professor Dr. Humberto da Silva Miranda.

Aprovada em 15/07/2020

BANCA EXAMINADORA

Dr Humberto da Silva Miranda
Universidade Federal Rural de Pernambuco /Fundação Joaquim Nabuco
Orientador e Presidente

Dr^a Sílvia Maria Fávero Arend
Universidade do Estado de Santa Catarina
Examinadora Externa

Dr Hugo Monteiro Ferreira
Universidade Federal Rural de Pernambuco /Fundação Joaquim Nabuco
Examinador Interno

RECIFE
2020

Quando eu era criança, sempre ficava ali enquanto minha mãe costurava. Ela pegava retalhos de tecidos e fazia lençóis. A boniteza estava nos gestos de juntar os pedaços, o encantamento morava nos detalhes enquanto a agulha e a linha deslizavam por suas mãos. Sem precisar de palavras, ela me ensinava e, atenta, eu aprendia. Construir este texto foi como costurar com as agulhas e as linhas que minha mãe me deu e, por isso, ele tem um nome. Seu nome é Maria.

Mãe, esta dissertação é pra você.

SOBRE OS LAÇOS E ABRAÇOS DESSA TRAVESSIA

Entre as lágrimas que experimento e esta mistura de sentimentos que invadem meu peito, revisito os lugares por onde meu coração andou e as pessoas que ele abraçou. Permito-me adentrar os labirintos que me trouxeram até aqui, para num gesto de gratidão, fazer reverência a força que me guiou durante esse caminho.

Para começar, sento-me à porta da casa da minha infância e peço uma música em celebração. Pai, toca aquela? Fecho os olhos e a memória acompanha os acordes e o som da sanfona, que me faz sentir a presença dele outra vez. É assim que ele cuida de mim, mesmo depois que foi embora.

Mãe, quero lhe dizer obrigada e pedir aquele pote de doce de goiaba.

Ao meu maninho, a filhinha e aos meninos de mãe (Givaldo, Mazinho, Vaninho e Teizinho): obrigada por todas as vezes que vocês me levavam nas costas para a escola, eu com 5 anos não conseguia fazer todo percurso a pé, vocês com poucos anos a mais que eu, faziam revezamento durante o trajeto de ida e volta. Obrigada por me ajudarem a viver os meus sonhos. Aos outros irmãos, (Leda, Danda, Rosa, Dene, Nice, Louro e Lourenço) todo meu amor e minha chatice. Obrigada!

Samara, Tinho, Luquinha, Felipe, Jujuba e Rebeka, vocês me inspiram! Aos outros sobrinhos, obrigada por todo carinho apesar de toda minha estranheza.

Aos amigos que a vida me deu de presente: Cris, Paulinho, Augusto e Leo... Amo vocês!

Gabriel, Cleomar e Arestides, obrigada por tanto amor de tanto tempo.

Às minhas pedagogas preferidas: Jamires - que me apresentou ao PPGECCI, me incentivou a fazer mestrado e é uma inspiração pra mim. Carla - que faz comigo essa jornada que é trabalhar na Funase.

Rezende, você é a certeza de Deus em mim. Sabes disso! Cuida, põe no colo e protege. Tu me fez acreditar e viver essa aventura que é o mestrado, mas antes de tudo, me fez acreditar em mim. Eu amo você!

Michele, de tantas coisas que já vivi em Arcoverde, uma das certezas que tenho é que posso sempre contar contigo.

Wedja, quem diria que aquela ruiva estranha que conheci no processo de seleção, e que falava pelos cotovelos, se tornaria essa pessoa tão especial. Naquele dia eu só conseguia sentir sono, fome e exaustão. Tu pedia sempre para que eu avisasse quando

chegasse a Recife, ou se já havia chegado em casa, em Arcoverde. Obrigada por todo amor em forma de cuidado. Te amo tanto!

Gitana, gratidão por ter você em minha vida. Tu és uma das bonitezas que eu conheci nessa trajetória.

Ju, que lindeza foi te conhecer e viver tanta coisa contigo, compartilhar alegrias e angústias, sempre sob teu olhar generoso e coração acolhedor.

Isaac, muita gratidão por ter te encontrado nesse caminho. Você sempre do meu lado para proteger, compreender, apoiar, aconselhar... Tudo fica mais fácil quando lembro que tenho você.

Ana Japiá, desconfio que você é feita de poesia. Perto de ti até o vento quando passa, canta. Gratidão pela beleza das tuas palavras e ternura dos teus gestos.

Cris Tavares, abraços gostosos e apertados nunca nos faltaram. Você é muito linda!

Robson, nossas solidões nos aproximaram e o amor nasceu desse encontro. Obrigada por tudo! Esta dissertação tem muito do que compartilhei com você.

Bella, tu és uma das mulheres mais lindas que conheci na vida. Obrigada por deixar as portas de sua casa e do seu coração sempre abertas. Obrigada por tanto cuidado e carinho. Eu te amo!

Essas andanças me permitiram outros encontros: Marcelle, Ítalo, Jhony, Dedéa, Felipe, Sheila, Shirley, Geórgio e Johann. A casa é de vocês e o coração sempre terá um cantinho para cada um.

Maurício, você é muito especial. Guardo os abraços carinhosos com gosto de cappuccino e bolo de laranja.

Cibele, você é a belemite mais arretada que encontrei em Recife.

Wagner, obrigada pelo batismo do mestrado nas águas do Capibaribe.

Inalda, como te agradecer por tudo que você fez por mim? Chegar a Recife durante esse período era como voltar à casa de mãe, porque você sempre cuidou de mim como uma filha. Obrigada, obrigada, obrigada! E as demais meninas da casa da Bezinha: Linalda, Dona Dora, Gleice, Lourdinha, Vera, Tininha e Zeinha, as sopas, as tapiocas e os sanduíches sempre tiveram o sabor afetuosos com que vocês me tratavam.

Eu aprendi durante esse tempo em que estou na Funase, que não estamos em um lugar por acaso, nem é por acaso que as pessoas nos chegam e permanecem: Cassiano, Gilberto, Suzana, Edinaldo, Juliana, Josivaldo, Emmanuelle, Macileine, Luana, Paula, Rodolfo e Alexandra, vocês que me ensinaram e apoiaram tanto. Muito obrigada!

Aos meninos que acompanhei nesses 7 anos, me desculpem por tanto, gratidão por tudo!

Geydson, Mariana, Gabriel e Nicolás, obrigada pela generosidade que mora em vocês. Geydson, a verdade que mora nas tuas palavras é tão inspiradora quanto a beleza que mora em seu coração. Muito obrigada! Esta dissertação é você.

Ao professor Humberto, meu orientador. Obrigada pelas conversas na madrugada, finais de semana, por me incentivar sempre e pelos cafés.

À professora Sílvia Arend, pelo olhar generoso ao meu trabalho, gratidão.

Ao professor Hugo, foi um processo lindo, nem sempre fácil, porém certa de que aprendi muito com você.

A Gildásio, que mesmo com o coração preenchido de amor pelos seus filhos, abriu um espaço e me colocou também nessa posição.

Luiz, obrigada por me deixar saber que sempre posso contar com você.

Marquinhos, aprendi contigo que uma boa terapia se faz com muitas risadas e fortes abraços. Obrigada por estar sempre por perto.

Aos meninos e meninas do LAHIN, em especial a alguns corações que me abraçam mais demoradamente: Lucas, Anderson, Elton, Cinthia, Mário, Pedro, Seu Maciel, Adriano, Allan e Emmanuel.

Marília, uma lindeza que conheci nas aulas de estágio a docência e que guardo em meu coração como um presente.

Rodrigo, além do abrigo cúmplice e do abraço casa, os melhores cafés da vida tomei contigo, fossem eles especiais no filtro em uma cafeteria de esquina ou em um copo descartável nas barracas na frente da Universidade. Porque aprendi com você que a cada “bora tomar um café?” é um jeito de dizer: “quero tua companhia mais um pouquinho”. Obrigada por tudo!

E volto ao gesto de gratidão, desta vez para reverenciar o Deus que em mim habita. A Ele, agradeço por estar comigo através de vocês, durante essa travessia.

“E espero também que autoridades que se depararem com situações como a minha primeira infração não trate-os como bandido, pois podem acabar com a infância ou até mesmo com a vida de adolescentes que agem por impulso...”

(GEYDSON, 2020)

Resumo

QUANDO UMA LUZ SE APAGA E OUTRA SE ACENDE: o menino Geydson e a Liberdade Assistida no sertão de Pernambuco, conta a trajetória de vida de um adolescente que viveu o sistema socioeducativo entre os 12 e 17 anos. O objetivo desta pesquisa é investigar os impactos da medida em sua trajetória e as possibilidades da ação pedagógica no processo socioeducativo, para a reconstrução do seu projeto de vida durante e para além do cumprimento da medida. Os enfoques teóricos metodológicos nos ajudam a pensar e discutir o sistema socioeducativo em meio aberto, sua eficácia, eficiência e efetividade. A Liberdade Assistida tem como pressuposto acompanhar, orientar e auxiliar o adolescente que se encontra em conflito com a lei e deve garantir em seu desenvolvimento a autonomia e o protagonismo do socioeducando, oportunizando-o a uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida. No plano legislativo, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE repercutem diretamente na materialização das políticas públicas para garantir ações pautadas nos princípios dos direitos humanos. O processo histórico de institucionalização das infâncias no Brasil comprova um passado que não queremos como presente, de práticas de vigilância e controle, sob a égide dos Códigos de Menores que promoviam um atendimento baseado na perspectiva da criança e do adolescente como objetos da intervenção do Estado. A concepção do adolescente enquanto sujeito de direitos se constitui no contexto da proteção integral, entretanto, a promoção desses direitos ainda carece, em muitas situações, de uma efetivação prática, principalmente quando se refere ao adolescente em conflito com a lei. A trajetória de Geydson, marcada pelo cumprimento de diferentes medidas e reincidências, denuncia as violações e violências sofridas dentro e pelo sistema, a não articulação das políticas no Sistema de Garantia de Direitos – SDG e demonstra a todo instante que a cultura punitivista ainda prevalece nas práticas socioeducativas atuais. A trajetória de vida que nos foi contada por ele através das cartas, evidencia uma Liberdade Assistida, que mesmo em um lugar e tempo específico, se relaciona com outras discussões sobre a medida em outros lugares e tempos. A narrativa de Geydson nos leva a pensar que o sistema socioeducativo ainda funciona como uma máquina que mantém viva as práticas de repressão, violência, disciplina e controle.

Palavras-chave: Liberdade Assistida; Trajetória de Vida; Adolescências; O menino Geydson.

Abstract

WHEN ONE LIGHT GOES OFF AND ANOTHER LIGHT: the boy Geydson and an Assisted Liberty in the backlands of Pernambuco, tells the life story of a teenager who lived through the socio-educational system between 12 and 17 years old. The objective of this research is to investigate the impacts of the measure on its trajectory and the possibilities of pedagogical action in the socio-educational process, for the reconstruction of its life project during and beyond the fulfillment of the measure. The theoretical methodological approaches help us to think and discuss the socio-educational system in an open environment, its effectiveness, efficiency and effectiveness. Assisted Freedom, which assumes to accompany, guide and assist the adolescent who is in conflict with the law and must guarantee in its development the autonomy and the protagonism of the socioeducate, providing him with an authentic experience of reconstructing his life project. At the legislative level, the Statute of the Child and Adolescent - ECA and the National System of Social and Educational Assistance - SINASE directly affect the materialization of public policies to guarantee actions based on the principles of human rights. The historical process of institutionalization of childhood in Brazil proves a past that we do not want as a present, of surveillance and control practices, under the aegis of the codes of Minors that promoted care based on the perspective of children and adolescents as objects of State intervention . The conception of the adolescent as a subject of rights is constituted in the context of comprehensive protection. However, the promotion of these rights still needs, in many situations, practical implementation, especially when referring to adolescents in conflict with the law. Geydson's trajectory, marked by the fulfillment of different measures and recurrences, denounces the violations and violence suffered within and by the system, the non-articulation of policies in the Rights Guarantee System - SDG demonstrates at all times that the punitive culture still prevails in current socio-educational practices. The life trajectory that he told us through the letters, shows an Assisted Freedom, which even in a specific place and time, is related to other discussions about the measure in other places and times. Geydson's narrative leads us to think that the socio-educational system still functions as a machine that keeps the practices of repression, violence, discipline and control alive.

Keywords: Assisted Freedom; Life Trajectory; Adolescences; The Geydson boy.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Registro do momento em que o adolescente mostra uma arte em origami que seria presente para os participantes de um seminário realizado pelo Mestrado em Educação, na UFRPE/FUNDAJ.....	28
Imagem 2 - Dia de visita em uma Unidade da Funase. Adolescentes se distraem com um jogo enquanto aguardam seus familiares.....	44
Imagem 3 - Cartas enviadas e recebidas durante o processo de pesquisa.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Subsistema SINASE dentro do Sistema de Garantia de Direitos.....	78
Figura 2: Da composição do SINASE.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CENIP - Centro de Internação Provisória
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
COMDICA - Conselho Municipal de Defesa e Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS - Centro de Referência Especializado em Assistência Social
CRAS - Centro de Referência em Assistência Social
CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM - Fundação do Bem Estar do Menor
FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco
LA - Liberdade Assistida
LAC - Liberdade Assistida Comunitária
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social
MSE - Medida Socioeducativa
ONG - Organização Não Governamental
OMS - Organização Mundial da Saúde
PEDAS - Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco
PIA - Plano Individual de Atendimento
PSC - Prestação de Serviço à Comunidade
SAM - Serviço de Atendimento ao Menor
SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SPDCA - Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SGD - Sistema de Garantia de Direitos
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

DICIONÁRIO DA TRANCA

ABRAÇAR AS IDEIAS - No contexto da “tranca”, abraçar as ideias significa ouvir um conselho, independente se este for positivo ou negativo.

A CADEIA RODA - Quando o adolescente não é aceito pelos demais socioeducandos em decorrência de conflitos internos ou pelo ato infracional praticado, costuma-se dizer que a cadeia rodou pra ele.

A LIBERDADE CANTOU - É o modo de se referir ao fim do cumprimento da medida de internação, quando o sujeito é posto em liberdade.

BARATINADO - Esse termo é utilizado para dizer que algo ou alguém ficou descontrolado, desorientado, perdido, agitado. Atualmente utilizado como crítica ao sistema que busca fabricar corpos obedientes e “adestrados”. Baratar, nesse contexto, é também não se render a esse sistema.

CAFU OU CAFUA - “Cafu” é como Geydson chama as Cafuas. Lugar escuro, isolado, habitação miserável.

CASA GRANDE - Expressão utilizada pelos adolescentes que estão em Unidades socioeducativas quando se referem aos presídios.

CAGUETAS OU CABUETAS - São os delatores.

CASTELANDO - Quando o sujeito está refletindo, pensando.

COMÉDIAS - São aqueles que não conseguem se afirmar sozinho ou são sempre usados pelos que detêm os comandos.

COMANDOS - Os comandos são os que detêm o poder. Essas formas variam, às vezes é por mais tempo de privação de liberdade, em outras situações, pela idade e também pela relação de força e manipulação exercida sobre os demais.

FAZER CORRE - É realizar atividades de rotina na instituição, como tirar lixo, fazer faxina, lavar os automóveis e ajudar a distribuir as refeições. Outro significado de fazer corre é se articular para conseguir algo.

HABEAS CORPUS - É ganhar a confiança dentro da instituição e transitar livremente em alguns espaços, realizar atividades externas com confiança. Esse adolescente muitas vezes é visto pelos demais como o protegido, ganha a confiança dos funcionários e perde dos seus pares.

MUNDÃO - Referência ao mundo fora dos muros da Unidade.

PAGANDO DE CABUETA - A expressão utilizada no contexto da pesquisa vem traduzir

o nosso posicionamento em relação ao sistema socioeducativo, da necessidade de repensar as práticas, dialogar sobre novas possibilidades e se necessário, denunciar.

PASSE - A palavra é usada para caracterizar o ganho da confiança dentro do sistema, é uma moeda de troca.

QUEDA - O termo é utilizado para se referir à quantidade de passagens pelo sistema. A terceira queda, por exemplo, significa que se encontra em privação de liberdade pela terceira vez.

QUADRADO - Referência aos quartos onde o adolescente permanece durante o cumprimento da medida.

TARADOS - São considerados tarados aqueles que cometem atos infracionais análogos ao crime de estupro e por isso não são aceitos pelos demais, que utilizam a lógica do sofrimento físico para puni-los. A lógica da punição pela gravidade da infração perpassa muitas vezes pelas práticas dos funcionários.

TRANCA - A palavra é usada pelos adolescentes para se referir ao espaço da privação de liberdade.

TROCANDO UMA IDEIA - É uma forma de conversar, de dialogar sobre algo com alguém.

SUMÁRIO

COM O CORAÇÃO E A CANETA – Primeira carta	
COM QUANTAS LUZES QUEBRADAS SE FAZ UM “BANDIDO”?	22
PARTE I - “Castelando”	28
CAPÍTULO 1 - UM ENCONTRO COM AS ADOLESCÊNCIAS: ritualísticas necessárias.....	29
1.1 - A trajetória de vida para além da narrativa: um método.....	29
1.2 - Caligrafias memorialísticas: as cartas.....	32
1.3 - Os documentos e suas intencionalidades.....	35
1.4 - Performance, identidade e construção de si: o trabalho interpretativo.....	38
1.5 - Ética e pesquisa em educação.....	40
PARTE II - “Pagando de Cabueta”	44
CAPÍTULO 2 - UM OLHAR PARA AS ADOLESCÊNCIAS: os não lugares entre a liberdade e o controle.....	45
2.1 - Para além de uma idade da vida: as adolescências.....	45
2.2 - De menor infrator a adolescente em conflito com a lei: quem está na mira?.....	48
2.3 - O Estatuto da Criança e do Adolescente e as medidas socioeducativas.....	59
2.4 - Uma discussão em meio aberto: a Liberdade Assistida.....	65
CAPÍTULO 3 - UM LUGAR PARA AS ADOLESCÊNCIAS: tessituras e contrastes das práticas socioeducativas.....	74
3.1 - Cumprir a lei, fazer (in)justiça.....	74
3.2 - O Sinase e a operacionalização da política pública.....	76
3.3 - Do sancionatório ao pedagógico: algumas considerações.....	82
3.4 - Adolescentes em conflito com a lei: punitivismo ou abolicionismo penal?.....	84
PARTE III - “Trocando uma ideia”	92
CAPÍTULO 4 - UM DIÁLOGO COM AS ADOLESCÊNCIAS: assujeitamentos e resiliência.....	93
4.1 - “... a primeira vez que passei pela FUNASE não fui como um bandido como a sociedade pensa...” Entre idas e vindas: a adolescência institucionalizada.....	93
4.2 - “...tive uma boua infância, apesar de ter perdido boua parte dela na funase...” Da infância em perigo a infância perigosa: memórias dos tempos de criança.....	110
4.3 - “... quando eu cheguei lá foi como se tivesse chegado no inferno...” Violências e violações: o Estado como protagonista.....	117
4.4 - “...a medida de Liberdade Assistida não me ajudou em nada para os meus projetos atuais de vida...” A liberdade (des)assistida: descumprimento e reincidência.....	121

4.5 - “... depois desse nosso trabalho min sinto mais confortável mais a vontade pra falar de mim...” O menino Geydson e a construção de uma nova vida.....126

O MENINO GEYDSON É ESSA LUZ QUE SE ACENDE.....131

REFERÊNCIAS

ANEXO

Arcoverde, 25 de setembro de 2019

Olá, Geydson

Começo esta carta acessando não apenas às lembranças, trago também os sentimentos que carrego comigo durante esses quase sete anos. Não fazia ideia do quanto todas essas histórias estão marcadas em mim. Abrigo memórias que me levam a recordar as alegrias e as tristezas que vivenciei ao longo desse tempo, que me fazem debruçar nas caligrafias que também se entrelaçam com a minha trajetória. Ensaiai este novo jeito para trocar contigo essas experiências é um reencontro a cada palavra posta e, em cada uma, há uma emoção a vivenciar.

Fico me perguntando como você se sentirá ao reviver sua trajetória. Confesso que enquanto pensava nas primeiras palavras, não segurei as lágrimas. As lembranças chegaram trazendo angústia e esperança. Chorei muito, não consegui continuar de imediato, só dois dias depois, foi possível prosseguir.

A memória foi reconstruindo e reconstituindo dos momentos tensos aos intensos. Testemunhei situações em que estavam a postos os “chunços”, em outras, eram os violinos. Algumas vezes, o barulho ensurdecador era das “batidas de grade”, outras vezes, das alfaias. Uma vez, recebi uma mensagem de WhatsApp dizendo: “passei no vestibular e ganhei uma bolsa, vou cursar Direito”. Tantas outras vezes, fui e ainda sou surpreendida com as manchetes: “ex” “detento” da Funase é assassinado.

Não quero em nenhum momento que essas palavras possam te constranger, te angustiar ou te causar dor. Esses sentimentos, muitas vezes, são inevitáveis diante das experiências que vivenciamos, por isso respeito a sua decisão de falar ou não sobre isso. Mas se você concordar, gostaria que nessa troca pudéssemos relembrar juntos à sua trajetória, inclusive de quando ela se inter cruzou com a minha. Preciso te dizer que dessa história você será o protagonista, porém quero que outros tantos adolescentes que passaram pelo sistema socioeducativo e cruzaram meu caminho, sintam-se também representados.

Recordo-me que te acompanhei por menos de um ano, durante a sua última passagem pela Funase. Quando cheguei para trabalhar lá, em junho de 2013, você já cumpria a medida. Eu, na condição pedagoga, não tinha noção da realidade socioeducativa. Você era “cria de Funase”, não sei se ainda lembra, mas era como

algumas pessoas chamavam e ainda chamam aqueles que passam várias vezes pelo sistema, ou quando passam grande parte do que o ECA considera ser a adolescência lá dentro.

Lembro-me com detalhes aquele primeiro dia, fui apresentada ao espaço que seria meu mais novo local de trabalho: a Unidade da Funase em Arcoverde/PE. Subi aquelas escadas acompanhada por algum funcionário que lá já trabalhava, não me recordo quem. Entramos no pavilhão e me detive naquele instante com uma cena que é impossível esquecer: grades pintadas de verde se misturavam com o marrom do ferro – continuam do mesmo jeito até hoje - e entre um espaço e outro das grades, várias mãos amontoadas.

Olhares curiosos me chamavam para perto, começavam as perguntas: você é quem? Vai trabalhar na equipe? Quando vai ser meu relatório? Com quanto tempo eu estou? Vieram os pedidos: ei, tia, faz os “corre” de um forro pra mim? A senhora pode trazer um pouco de cola para que eu possa terminar um buquê? Por favor, consegue duas folhas de ofício pra mim? Só duas! Seguiram os presentes: ganhei flores, porta-retratos, corações... Vários! Tudo feito em papel dobrado. Era um jeito simples de receber um gesto de carinho de quem acreditava não ter nada, mas oferecia tudo que tinha.

Depois das primeiras impressões, aquela rotina passou a ser conflituosa em mim. Causava-me angústia presenciar vocês algemados. Aquela era uma das questões mais difíceis de compreender, pois era contrária a tudo que eu acreditava e acredito da educação. E a superlotação? Naqueles “cubículos” que são chamados de “quartos” vocês dormiam uns sobre os outros. Você deve se recordar, naquele período, às vezes, ficavam dez ou mais em um “quarto”, por falta de espaço, não tinham nem como se movimentar direito. E aquelas “cafuas”? Continuam do mesmo jeito, mas é pra chamar de Quarto de Convivência Protetiva, acredita? O mau cheiro insuportável continua impregnado naqueles espaços até hoje.

Mas eu tenho que te dizer que o tempo foi passando e fui naturalizando tudo aquilo, as algemas já não causavam mais tanta angústia, o barulho dos cadeados já não era mais tão estranho e o mau cheiro passou a ser mais suportável, porque de alguma forma, em muitas situações me tornei apenas um mecanismo do sistema, vergonhosamente me rendi a ele. Foi diante de tudo isso que Gilberto, gestor naquele período, me dizia para que eu jamais perdesse a capacidade de me indignar, dizia que eu nunca poderia deixar de acreditar. Para ele, fazer a diferença consiste em fazer o que é certo porque assim, eu encontraria pessoas que como eu também acreditavam em um sistema mais humano, que

iriam se dispor para seguirmos juntas. Só o tempo me fez entender isso e até hoje, aquelas palavras me ajudam a seguir com esperança. Cada vez que o sistema quer me “engolir”, penso que mesmo sendo difícil, posso tornar melhor o cotidiano de meninos que como você vivenciaram e vivenciam a opressão, o controle e as violações que o sistema impõe.

Foi com pessoas como você que aprendi que não tem sentido ser profissional sem antes ser humanamente sensível e ter respeito pelas dores alheias. Muitas vezes, mais importante que a função técnica foi o olhar atencioso, o ouvido generoso... Eu na minha ansiedade de fazer o que a minha função pedia, queria todos na sala de aula fazendo as atividades, comprometidos e disciplinados. Mas como querer que a escola fosse prioridade pra quem só pedia para fazer uma ligação? Era o desejo de saber notícias dos pais, irmãos, filhos, avós que não mais mantiveram contato. Quantas vezes a aula foi interrompida pela reivindicação de um artigo de higiene pessoal, um lanche... Não era raro ouvir o grito silencioso de quem a família se recusava a visitar ou que não possuía condições financeiras para arcar com tais despesas.

Recordo-me de uma vez, não faz muito tempo, que lanchava com alguns adolescentes e na ocasião comprei um refrigerante. Um deles falou: “como eu estava com saudade de tomar um copo de Coca-Cola, nem lembro quando foi a última vez”. Fiquei pensando no quanto as pequenas coisas fazem a diferença quando estamos privados delas, mesmo um copo de Coca-Cola.

Esta semana atendi um adolescente para informar que uma de suas avós havia falecido há alguns dias, mas a família não tinha lhe avisado. Ele ficou desesperado. Soube por mim que também não sabia o que fazer diante daquela situação. Eu não sabia o que dizer. Depois de dar a notícia me mantive calada enquanto ele chorava e vivia aquele luto em silêncio.

O cotidiano nos prega essas peças. Nem sempre é possível conter a raiva, o choro, a angústia, o medo. Assim como não deixamos de celebrar as alegrias, mesmo as pequenas alegrias, e a liberdade! É a partir dessas experiências que estas palavras fazem sentido. Não é possível mensurar nestes escritos, mas foram essas inquietações e vivências que me fizeram querer ultrapassar os muros da Funase.

Fazer uma pesquisa pensando, sobretudo, nos direitos humanos, é militar para que instituições como essa, deixem de representar o que a sociedade pensa sobre ela: uma lixeira pra depositar tudo aquilo que não é bonito aos olhos da sociedade, sem direito a coleta seletiva.

Muitos adolescentes marcaram minha trajetória nesses anos trabalhando na Funase. Foram tantos que passaram que é impossível me lembrar de todos: uns, em um curto período de tempo; outros, por um tempo mais longo. Alguns, em várias idas e vindas e de tantas chegadas e partidas, tantos outros que nunca mais ouvi falar.

Posso afirmar que dos tantos que não serão esquecidos, você é um deles. Quando te conheci, você demonstrava ser de “alta periculosidade”. Quem não convivia contigo até acreditava, mas quem te conhecia sabia que isso nada mais era do que uma defesa para sobreviver em um lugar onde a violência é produzida e reproduzida em escalas cada vez mais perversas. Você sabe a que me refiro, porque passou por situações parecidas, foi violentado e violentou, viveu o “código de ética” que determina que ou você bate ou você apanha, ou cobra ou é cobrado. Um lugar onde, às vezes, para permanecer vivo é “preciso” matar.

Aqui me despeço. Tocar essas lembranças me levam a compreender as ausências e permanências que aprendi, a atribuir sentidos e que agora sugerem um novo começo. Sei que neste momento você também vive os significados e os ressignificados da vida. Da vida que recomeça, da vida que começa... Digo isso por ter lembrado como você falou da emoção que experimentou esta semana, quando ouviu, na ultrassom, o coração do seu filho. É imaginando a boniteza desse instante que aguardo suas palavras.

Um grande abraço,

Jedivam

COM QUANTAS LUZES QUEBRADAS SE FAZ UM “BANDIDO”?

“Quando eu contar minha história todo mundo chora”, disse Geydson com bom humor quando foi convidado a ser protagonista dessa narrativa. Depois de um tempo, ele escreveu dizendo: “...na primeira vez que fui pra FUNASE não foi caso de fazerem o que fizeram se as autoridades tivesse tomado outras providências eu não teria passado por o que eu passei porque eu quebrei algumas luzes dos postes isso não é ser bandido isso é ser uma criança elevada...” (GEYDSON, 2020, décima carta, linhas: 48 a 55).

QUANDO UMA LUZ SE APAGA E OUTRA SE ACENDE é mais do que uma metáfora sobre a trajetória de vida do menino Geydson. É a nossa luta! A minha, a dele, e sua. É a luta de todos e todas que defendem os direitos de nossas crianças e adolescentes, estando elas institucionalizadas ou não.

O menino Geydson é agora o jovem Geydson. Antes era o filho, agora o pai. Antes o amigo, agora o esposo. O menino levado agora é o exemplo dos filhos. O adolescente que teve uma vida marcada pelo sistema socioeducativo hoje marca outras vidas e representa outras histórias. É mais que uma trajetória, é a esperança de um futuro diferente para as nossas infâncias.

Chamá-lo de menino vai além de uma escolha metodológica, é uma escolha afetiva, nos permitimos um lugar de intimidade, onde pudemos abrir nossos corações para vivermos juntos essa experiência. Destacamos que todas as referências à fala de Geydson são indicadas com o seu primeiro nome, a intenção é dar-lhe visibilidade enquanto autor da pesquisa.

Recomendamos que enquanto faz essa leitura você dialogue conosco, reflita sobre o que aqui discutimos, discorde se necessário, se permita a se indignar como fizemos muitas vezes durante o processo de pesquisa, se emocione como nos aconteceu. Para isso, sugerimos um olhar atento, uma escuta generosa, um coração aberto, pois entendemos que é muito mais do que sobre conhecer, é sobre acolher!

Quando passei a trabalhar no sistema socioeducativo, comecei a questionar os motivos pelos quais os meninos que são submetidos à medida de internação não estavam frequentando a escola quando cometeram o ato infracional. Em meio a essas inquietações, conheci o professor Humberto Miranda que dedica seu trabalho e suas pesquisas à luta pelos direitos humanos, sobretudo, pela defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. E para nos ajudar a contar essa história, convidamos Geydson, um menino com sua vida

marcada por diversas passagens pelo sistema socioeducativo. É assim que nossos caminhos se inter cruzam.

Em 2013, recém formada em Pedagogia, tive a oportunidade de ir trabalhar na Unidade da Funase de Arcoverde - onde permaneço até então - por meio de um concurso público para Analista em Gestão Socioeducativa – AGSE, que tinha como objetivo compor as equipes técnicas das Unidades. A Funase é uma instituição de direito público que tem como finalidade promover, no âmbito estadual, a política de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, em privação e restrição de liberdade (internação e semiliberdade). O sistema socioeducativo era uma novidade para mim, nunca tinha imaginado viver aquela realidade e não tinha nenhum contato com quem vivenciava. Para mim, que morava no sertão de Pernambuco, à distância de 540 km da capital Recife, “menor” e “preso” era coisa das bandas do “sul”, com as quais eu só tinha contato através das manchetes de televisão, sequer imaginava que havia Unidades de internação tão próximas, também no sertão, uma em Arcoverde e outra em Petrolina.

Sobre o atendimento socioeducativo em meio aberto, nunca cogitei que pudesse existir, a compreensão disso se deu após a minha experiência com a medida de internação. Porém, havia em mim uma ideia destoante do que eram e a que se propunham as medidas socioeducativas em meio aberto, que só pude entender após a escolha do tema enquanto questão de pesquisa, sobre isso falarei mais adiante.

Na função de pedagoga, acompanho todos os adolescentes que chegam à Unidade, seja na internação provisória ou definitiva. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente, a internação provisória corresponde ao período de internação antes da sentença que não pode exceder o prazo de 45 (quarenta e cinco) dias. A internação definitiva é o período após a sentença que não deve ultrapassar o período de 3 (três) anos, com avaliação no máximo a cada 6 (seis) meses.

Naquele processo inicial, comecei a perceber através dos atendimentos realizados que havia alguns marcadores que delineavam, comumente, o perfil dos adolescentes que ali chegavam: situação econômica, cor, sexo, escolaridade.

Foi a partir desse olhar, do meu lugar de fala e também de escuta, que me percebi inquieta com a questão relacionada à escolarização. A minha intenção inicial não era que isso se tornasse uma pesquisa de mestrado, só queria que outras pessoas pudessem compreender a dimensão do que aquele dado representava. No entanto, essas inquietações impulsionaram a construção de um projeto que algum tempo depois submeti ao Programa

de Mestrado em Educação Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ, com o objetivo de investigar esse “Entre a sala e a cela: a relação entre a evasão escolar e o cometimento do ato infracional”.

A minha trajetória desde a seleção do mestrado foi de refazer caminhos, e em um determinado momento desse percurso, o professor Humberto Miranda chegou para me acompanhar, tornou-se meu orientador e desde então fazemos juntos esse trajeto. Nesse itinerário refizemos rotas e pegamos outras estradas, foi quando decidimos redefinir o sentido da nossa pesquisa, revisitar nossos objetivos e mudar a nossa questão de estudo.

Durante esse processo, compreendemos o quanto a realidade cotidiana do sistema socioeducativo estava presente em mim, receamos que realizar a pesquisa no meu local de trabalho, estando eu tão imersa no contexto, pudesse comprometer os resultados. Contudo, não poderia abrir mão de construir este texto tendo como protagonistas adolescentes que acompanhei, por isso não cogitamos fazê-lo em outra Unidade do Estado.

Partindo desses pressupostos, optamos por fazer este trabalho sobre a medida de Liberdade Assistida, escolha que me possibilitou outro olhar para o sistema socioeducativo em meio aberto, a ressignificar conceitos e desconstruir preconceitos que eu tinha sobre a medida. No início, mesmo tendo concordado com a mudança, não fiquei à vontade, não conseguia me perceber investigando algo que não acreditava, após várias leituras sobre o tema, me deparei com um novo olhar sobre a medida. Passei a compreendê-la e defendê-la na sua potência real, de fazer um movimento flexível e reflexivo das ações pedagógicas desenvolvidas.

Esse movimento nos permitiu um desenho metodológico que foi se ajustando ao longo do tempo. Quando decidimos que iríamos desenvolver a pesquisa pelo método das trajetórias de vida, optamos por meninos que estavam cumprindo a medida, porém o processo foi nos levando aos egressos. Como critério inicial, pensamos em três trajetórias que haviam cumprido a medida socioeducativa de Liberdade Assistida como medida de progressão, que não reincidiram, que não estivessem respondendo a processos judiciais durante a construção dos dados da pesquisa e que foram acompanhados por mim durante o cumprimento da medida de internação.

Definindo questões metodológicas, passamos a fazer algumas pesquisas, listas, ligações e muitas descobertas: adolescentes cumprindo “pena” no sistema carcerário, outros haviam sido assassinados, alguns não conseguimos localizar e houve quem não se interessou em participar.

Esses dados nos fizeram redefinir os critérios, que passaram a ser apenas as trajetórias de meninos que foram acompanhados por mim e que cumpriram a Liberdade Assistida. Mesmo diante de todas essas questões conseguimos as três trajetórias que propusemos, no entanto, no decorrer do processo, dois dos sujeitos decidiram que não queriam mais participar.

A trajetória de Geydson não foi a escolha inicial para compor a pesquisa, fui tomada pela ideia quando deparei-me com ele na Funase. Geydson sempre que vai a Arcoverde costuma ir à Unidade para rever funcionários com quem mantém afeto. Quando o encontrei, depois do abraço, perguntei se ele gostaria de contar sua trajetória de vida para construir a dissertação. Ele respondeu que sim e perguntou: *“é como num livro, né?”* Trocamos contato telefônico e a partir desse momento, passamos a nos comunicar para falar sobre o trabalho.

A partir das definições metodológicas, nosso objetivo também foi redefinido: passamos a investigar os impactos da medida de Liberdade Assistida na trajetória de vida de Geydson e as possibilidades da ação pedagógica no processo socioeducativo, considerando a eficiência, eficácia e efetividade da medida na reconstrução do seu projeto de vida, durante e para além do cumprimento da medida.

E nesse contexto de fazer escolhas, para compor este texto, além da trajetória de vida como método trazemos as cartas como técnica de construção de dados. Para dar suporte nesta discussão, elegemos a análise documental. O trabalho interpretativo fica por conta na análise narrativa.

A opção pela escrita de cartas sugere outro encontro: o das emoções. Sem temas e estruturas pré-estabelecidas, o coração ditava este ensaio. Perguntas? Poucas! Só quando foi preciso tocar em situações específicas. O intuito era contar a vida e com isso pensar a pesquisa, sem formalidades. O autor se despe de seus constrangimentos e aquela relação de pedagoga e adolescente deixa de existir, fazendo surgir a beleza e a simplicidade de uma amizade. A linguagem que define as cartas é a linguagem do afeto.

A escrita de Geydson é também sua identidade, por isso ela é preservada em sua originalidade. É reconhecer o seu lugar de autor protagonista.

Nossa pesquisa se fundamenta nos aportes legislativos que demarcam o processo de institucionalização das infâncias no Brasil: o Código de menores de 1927, a reformulação desse Código em 1979, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do

Adolescente em 1990 e mais recentemente o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo com a resolução 119 de 2006 e a Lei 12.594 de 2012.

Na perspectiva de Christian Laville e Jean Dione (1999), ao agirmos e exercermos influências frente aos fatos sociais, enquanto pesquisadoras/es somos mais que observadoras/es. Isto é, nossos interesses perpassam nossos sistemas de valores e o participante também não é um mero objeto do processo de investigação, ele age e reage dentro do processo e a partir dele.

É importante destacar que a complexidade dos fenômenos sociais rompe com a concepção positivista que considera os fatos sociais como coisas e se opõe as noções hegemônicas, da racionalidade científica, que só aceitava uma forma de conhecimento como verdadeira e por muito tempo silenciou outras formas de subjetividades. A superação de métodos hierárquicos e conservadores dão sentido a outras epistemologias. Para Boaventura de Souza Santos (2006), o novo pensar científico traduz uma nova ordem social, em que os saberes estão em permanente interação e a serviço da sociedade para torná-la menos desigual e mais democrática.

Conhecimento, inventividade, leveza e criatividade foram movimentos assumidos ao longo do percurso para dar sentido aos processos objetivos e subjetivos que emergiram. Esta pesquisa é como um mosaico construído pelas interações cotidianas e pelas vivências que nos marcaram ao longo do tempo. Considerando o pensamento de Maria Cecília de Souza Minayo (2009), esse processo consiste no caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade, incluindo simultaneamente o método, as técnicas, a capacidade pessoal e a sensibilidade.

Organizamos a pesquisa em partes e, essas, subdevidem-se em capítulos, respectivamente. Trazemos para denominar cada uma dessas partes, palavras que marcam a identidade do sistema socioeducativo, as chamadas “gírias da tranca”. A comunicação nesses espaços segue seu próprio dicionário, são códigos que muitas vezes definem lugares e demarcam posições dentro do sistema.

A primeira parte chamamos de “Castelando”, que no contexto socioeducativo, significa refletir, pensar sobre alguma coisa. Tomamos a palavra como referência para pensar sobre as adolescências e o delineamento metodológico para construir a pesquisa. No primeiro capítulo, “Um encontro com as adolescências: ritualísticas necessárias”, nos referimos as técnicas de construção de dados, procedimentos de análise e a ética na pesquisa.

Na segunda parte, utilizamos a expressão “Pagando de Cabueta”, que significa quem denuncia ou delata, na tentativa de fazermos um paralelo com a forma como nos posicionamos nesta parte da pesquisa, ou seja, trata-se do nosso jeito de ser “dedo duro” ao que o sistema socioducativo representa. Construímos dois capítulos que consolidam nossas concepções teóricas, “Um olhar para as adolescências: os não-lugares entre a liberdade e o controle e Um lugar para as adolescências: tessituras e contrastes das práticas socioeducativas”.

Na terceira parte, vamos “Trocar uma ideia”, que é sinônimo de conversar, tentar resolver uma situação, bater um papo. É o trecho que evidencia a conexão entre encontrar, olhar, reconhecer o lugar e dialogar com as adolescências, que ocorre quando fazemos a análise a partir da narrativa de Geydson. Tal capítulo nos sugere “Um diálogo com as adolescências: assujeitamentos e resiliência”.

Não podemos deixar de mencionar que o pronome “NÓS” utilizado neste texto, vai além da menção a Geydson enquanto protagonista, a mim enquanto pesquisadora e ao professor Humberto enquanto orientador, mas a todas e todos que foram referência para a construção desta pesquisa.

Jorge Larrosa, em seu livro *Tremores: Escritos sobre experiência* (2019), chama de filosofia um determinado jeito de ler e escrever pensativamente e que não pode acontecer separadamente, nosso desejo é que tenhamos conseguido esse movimento.

Lê-se escrevendo, com um lápis na mão. Escreve-se lendo, sobre uma mesa cheia de livros. E entre o ler e escrever, às vezes, acontece algo, acontece algo conosco. Talvez isso que chamamos de “pensar” seja a experiência desse “entre”. A filosofia existe porque se escreve, porque se lê, e porque lendo e escrevendo, entre o ler e o escrever, acontece algo que tem a ver com a subjetivação, com o choque da diferença, com o ponto de desacordo, quer dizer, talvez, se pensa (LARROSA, 2019, p. 139).

E lendo e escrevendo algo nos aconteceu, nos (entre)laços das nossas trajetórias, dos nossos posicionamentos pessoais e profissionais que assumimos não apenas ao longo do processo de pesquisa, mas dos caminhos que trilhamos ao longo da vida.

PARTE I - “Castelando”



Imagem 1: Registro do momento em que o adolescente mostra uma arte em origami que seria presente para os participantes de um seminário realizado pelo Mestrado em Educação, na UFRPE/FUNDAJ.

Foto: Jedivam Conceição

TOQUES QUE NÃO SÃO DE RECOLHER

Entre a espera e a esperança uma pausa para dobrar o papel.
Entre as grades que aprisionam e a recomendação para manter distância,
uma flor.
Entre o gesto e a mão estendida, é o afeto que muitas vezes salva.
E assim eu vou aprendendo da vida,
Afetada pelos TOQUES QUE NÃO SÃO DE RECOLHER.

Jedivam Conceição

1. UM ENCONTRO COM AS ADOLESCÊNCIAS: ritualísticas necessárias

1.1. A trajetória de vida para além da narrativa: um método

“Te conto minha história em um minuto”, disse Geydson quando falei que a ideia da pesquisa era que ele pudesse protagonizá-la com sua trajetória. E continuou: “entrei na Funase com 12 anos, quando saí eu tava pior, voltei depois, saí ainda pior, voltei novamente, aí que saí ruim, tá pensando que Funase ressocializa ninguém? Só virei gente quando fui embora e arrumei um trabalho, aí me endireitei” (GEYDSON, 2019).

O sociólogo Maurício Antunes Tavares (2012), escreveu que estudar uma trajetória nos permite ver como cada um fia seu caminho, que mesmo se tratando de um indivíduo, uma trajetória individual se relaciona com a trajetória social da coletividade à qual o sujeito está ligado. Ao contar sua trajetória, Geydson nos permite compreender os contextos objetivos e subjetivos, pessoais e coletivos que compõem sua narrativa de vida, assim como as mudanças e permanências que definem esses contextos.

Uma vida segundo Bourdieu (2006, p. 183) é “[...] o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história” que pode ser também definida pelas estruturas sociais, produzidas em espaços microsociológicos e macrosociológicos. Uma trajetória é definida “[...] como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (Bourdieu, 2006, p. 189). Segundo o mesmo autor:

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações subjetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 2006, p. 189-190).

Para Cláudia Born (2001, p. 243), “a trajetória de vida pode ser descrita como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa”. Nesse sentido, esse movimento se estabelece a partir da experiência de acontecimentos reais e simbólicos que interferem no seu jeito de ser e estar no mundo.

É preciso transpor o senso comum, que é o sentido de uma vida que se desenrola em ordem cronológica, em etapas sucessivas, unidirecional, como um percurso que vai de

um ponto de origem a um final, cuja trama toda explica o sentido da vida de um indivíduo (BOURDIEU, 2006, apud TAVARES, 2012).

A trajetória de Geydson, narrada através das cartas, nos permite pensá-la e colocá-la a partir do que Jorge Larrosa (2019) chama de experiência. Ele nos diz que a experiência não é fácil de definir nem de identificar, não é uma realidade, uma coisa, um fato e não pode ser objetivada, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2019, p. 18). Para o autor, ao mesmo tempo em que todos os dias muitas coisas nos passam, quase nada nos acontece.

Larrosa (2019) aponta características pelas quais a dificuldade de “fazer” uma experiência é cada vez maior. Primeiro pelo excesso de informação, diz ele, estamos sempre na posição de informantes ou informados, o que cancela nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe de muitas coisas, cada vez estando mais bem informado, nada lhe acontece. Em segundo lugar, ele afirma que a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de opinião, ou seja, o sujeito que não está apenas informado, mas que passa a vida opinando sobre as coisas e mais uma vez anula as possibilidades da experiência e faz com que nada lhe aconteça.

A terceira característica da não experiência é a falta de tempo, pois tudo que passa, passa depressa, cada vez mais depressa, tornando tudo efêmero, fugaz e instantâneo. “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos” (LARROSA, 2019, p. 22).

Por fim, o autor afirma que a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho, não o trabalho enquanto fazer, a experiência da prática do que chamamos de trabalho, mas da conformidade com o mundo natural e social, se relacionando com o mundo sob a ótica da ação, sempre desejando fazer algo, independentemente de estar motivado.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2019, p. 25).

Nessa perspectiva, Larrosa dá significado ao seu pensamento pelas palavras, Geydson dá significado às suas palavras pelo pensamento e ambos nos levam a compreender a experiência como “[...] outra linguagem transpassada de paixão, capaz de anunciar singularmente o singular, de incorporar a incerteza” (LARROSA, 2019, p. 69). A experiência é algo que nos acontece e que as vezes treme, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer, e que as vezes, cai nas mãos de alguém que dar forma a esse tremor, e então, se converte em canto (LARROSA, 2019).

A experiência feita por Geydson durante sua trajetória e, ao fazer uma nova experiência ao escrever as cartas, pode ser comparada a esse canto, que não me deixa ilesa enquanto pesquisadora de fazer também uma experiência quando sou tomada pelas lembranças do que foi vivido, sofrido, padecido e pelas emoções que experimento ao enviar e receber as cartas. A experiência nos move para diferentes posições ao longo desse processo e como em uma sala cheia de espelhos, somos levados a contemplar esses outros lugares que estamos alocados. Estou em uma posição com meus próprios espelhos, não fazendo a mesma experiência que ele, visto que cada um tem a sua experiência e que ela não se repete, porém enfrentamos alguns mesmos acontecimentos e estamos revivendo o que nos aconteceu, cada um tornando essa experiência singular e própria.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos assim ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143, apud LARROSA, 2019, p. 27).

É nesse sentido que esse canto do qual nos fala Larrosa (2019, p. 10), “atravessa o tempo e o espaço”. E mais: “ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos”. Muitas vezes “são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade”. Foram esses cantos que muitas vezes nos fizeram traspor os muros, abrir os cadeados que fechavam as nossas mentes, cantos que não nos deixaram calar a voz. “Cantos de dor, de lamento, que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada”. Cantos de denúncia, cantos por justiça, cantos de liberdade. “E às vezes são cantos aventureiros, de viajantes e de

exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde”. Para nós, são sempre cantos de esperança!

1.2. Caligrafias memorialísticas: as cartas

Trocar cartas parece não ser a forma de comunicação mais moderna em um mundo onde as mensagens instantâneas tomaram todo o espaço, tudo à distância de um *click*, a demora é o apertar do *enter*, a tecnologia que quebra fronteiras é a mesma que nos expõe em tempo real, conexão e desconexão andam lado a lado, estamos “num planeta atravessado por ‘autoestradas da informação’”, disse Zygmunt Bauman (2007, p. 11). Vivemos sobrecarregados dessa existência potencial que é a virtualidade, as notificações não nos deixam esquecer que devemos estar conectados, aplicativos nos monitoram, informando quando a mensagem foi entregue, recebida e visualizada, estamos tão imersos nesse imediatismo que muitas vezes queremos que a resposta chegue antes da pergunta.

Não queremos com isso demonstrar um posicionamento negativo em relação a essas formas de comunicação e troca de informações, nossa intenção é dizer que apesar da praticidade e facilidade de todo esse aparato tecnológico a nossa disposição, nossa escolha pela carta foi para que pudéssemos dar outra tonalidade ao que vamos compartilhar nesse texto. Esses dias, li uma frase que foi citada pelo escritor Overlac Menezes e que resume o que aqui tento dizer: “escrever cartas é colocar o coração na ponta da caneta”.

Escrever cartas nos desobrigou das urgências, as palavras manuscritas no papel transcorreram em outro tempo, um tempo que permitiu ser atravessado pela espera, pelas demoras necessárias para acessarmos outros recônditos. Foi uma tarefa que nos consentiu pausas para reconhecermos quem somos e nos reconectarmos com o que somos. As escritas, os envios e as respostas tiveram outro significado e um amigo disse que viver cada momento desses processos seria necessário, que isso ajudaria a tornar esta escrita mais humana.

O médico e escritor Eduardo Festugato, ao prefaciar o livro *Cartas e suas histórias* (2005), de Overlac Menezes, diz:

A carta é a mensagem do coração mais direta e mais autêntica que existe porque não carrega tonalidades de voz, nem a linguagem do gesto, que poderiam alterar-lhe o sentido: entra olhos adentro e vai direto ao coração mexer com os sentimentos. Diferentemente da palavra oral, pode ser

guardada por séculos, amarelada pelo tempo, porém imutável e ainda palpitando de vida como quando foi escrita (MENEZES, 2005, p. 11).

O acadêmico francês, especialista em autobiografia, Philippe Lejeune (1998) diz que “a carta por definição é uma partilha”, é um objeto que se troca, um ato que coloca em cena o eu, o ele, os outros e um texto que se pode publicar. Essa troca entre autor e destinatário envolve correspondentes indiretos citados ou insinuados no momento da escrita e, ao ser publicada, permite que o leitor se torne um desses correspondentes.

Renato Lemos, autor do livro *Bem traçadas linhas* (2004), se refere à carta como um meio de correspondência que “por ela, comenta-se, informa-se, explica-se, interpreta-se, elogia-se, ofende-se, apresenta-se, cobra-se, enfim, conjuga-se a infinidade de verbos que exprimem a riqueza contida no amplo arco que vai da trivialidade à nobreza da vida” (LEMO, 2004, p. 7).

Na etimologia da palavra, carta é originária do latim, *charta*, “folha para escrita, tablete”. Por sua vez, a epístola é o sinônimo de carta e sua origem é grega, do verbo *epistellein*, que significa “mandar, enviar”, formado por *epi-* “a, para” mais *stellein*, “enviar”. Para o dicionário da língua portuguesa, o Priberam, a carta é um artefato que traduz uma mensagem manuscrita ou impressa a uma pessoa ou organização para comunicar-lhe algo. Por extensão, essa mensagem vai fechada em um envelope, geralmente endereçada e frequentemente selada. Na definição do dicionário, a epístola é uma correspondência que no sentido religioso refere-se as primeiras cartas escritas pelos apóstolos direcionadas aos cristãos, na liturgia, é o texto lido em missas católicas e na literatura, tem um teor poético escrito em formato de uma carta.

Podemos dizer que a carta ou epístola é uma das formas de comunicação mais antiga entre as pessoas, que foi evoluindo ao longo do tempo, tanto no que se refere ao material utilizado, quanto no que tange às formas de envio. As primeiras eram construídas com folha de uma planta chamada papiro, depois surgiu o que foi denominado de pergaminho, documento ou escrito feito com pele de animais e levou esse nome por ser uma técnica aperfeiçoada no antigo reino de Pérgamo, quanto ao papel que utilizamos hoje é constituído por fibras vegetais, geralmente distribuídos em forma de folhas. Quanto ao envio dessas correspondências, deu-se de diversas formas: pombo-correio, navio, cavalos e, mais recentemente, por empresas de serviços especializados. Atualmente, o avanço da tecnologia permite que a carta seja produzida e enviada por meio eletrônico.

A professora da Universidade Aberta de Lisboa, Isabel Roboredo Seara (2013), entende que a carta é um espaço de encontro, em que a sublimação dos sentimentos, incrementados pela distância e pela ausência, configuram um lugar de confidências que transbordam em toda a superfície textual.

A escrita das cartas nos permitiu uma interação singular, que ao mesmo tempo em que preencheu ausências, criou possibilidades de conexão para além da troca de informações. Queríamos não apenas construir dados, gostaríamos de uma relação em que a afetividade movesse o processo. Não há dúvidas que alcançamos nosso intento. Nossa interação tem nos conectado ainda mais e para além da pesquisa. Sobre isso, Leandro Garcia Rodrigues no texto *Afinal, a quem pertence uma carta?* (2015), diz que podemos considerar a troca de cartas pensadas e organizadas como um laboratório de criação.

Para o pesquisador em literatura Brasileira, Marcos Antônio Moraes:

O comungar da carta se espelha no desejo de estar junto, na constante troca de opinião, nas sugestões contestadas ou aceitas. O 'outro', no diálogo epistolar, concorre muitas vezes para a realização artística, funcionando como termômetro da criação. A carta é 'laboratório' onde se acompanha o engendramento do texto literário em filigranas, desvendando-se elementos de constituição técnica da poesia e seus problemas específicos. Propicia a análise (gênese e busca de sentido) e torna manifesto as motivações externas que 'precisam a circunstância' da criação. A escrita epistolográfica proporciona a experimentação linguística e o desvendamento confessional (MORAES, 2001, p. 14).

Essa aproximação através das cartas rompe com o conceito de imparcialidade nesta pesquisa, uma vez que os nossos interesses – de mestrandia, do protagonista da narrativa e do orientador – se entrelaçam, apesar de assumirmos papéis diferentes dentro desse contexto.

Durante esse período na Funase, inclusive quando acompanhava Geydson, fazia e faz parte da minha rotina o trabalho técnico, a construção de documentos que subsidia as decisões judiciais no desenvolvimento da medida de cada adolescente. As entrevistas, os questionários e as perguntas são práticas corriqueiras dos atendimentos na Funase e não queríamos que a construção dos dados desta pesquisa nos remetesse àquela experiência.

A ideia das cartas surgiu como uma luz que não só ilumina, mas aquece. Eu buscava um jeito de contar essa história da forma mais afetiva possível, queria me relacionar com Geydson de um jeito diferente, apesar de tratar de uma trajetória marcada por tantas dores e violações, que pudesse ser contada com leveza e que revelasse nessa

troca o afeto mútuo que temos um pelo outro, esse afeto que não só permanece, mas que se intensificou na troca das cartas.

Nesse sentido, narrativa, tempo e memória se entrelaçam e nos ajudam a compor a experiência memorialística que as cartas revelam, permitindo que a história de Geydson possa alcançar o que disse Calligaris (1998, p. 46): “[...] sobreviver pessoalmente na memória dos outros”.

1.3. Os documentos e suas intencionalidades

A análise documental consiste em uma “empreitada de muito fôlego” e “definir um documento representa em si um desafio” (CELLARD, 2012, p. 306-296). Nesse contexto, trata-se de uma ferramenta que vai enriquecer a pesquisa ao ser utilizada de forma conjunta com outros instrumentos metodológicos para aprofundar o entendimento do que está sendo estudado. Um documento, segundo Cellard (2012, p. 295), “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, considerando que os documentos não são objetos neutros de reprodução do passado, mas que possibilita a reconstituição de um passado que de acordo com o mesmo autor “nem sempre se mantém na memória das pessoas”. Ainda, conforme Cellard:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2012, p. 295).

Para Adéle Carneiro e Amon Barros (2017), a análise de documentos escritos direciona as/os pesquisadoras/es a constantes perguntas para situar o documento trabalhado na época na qual foi produzido, desde os questionamentos sobre quem o produziu, onde foi feito, qual a sua forma, qual o objetivo, entre outras. “[...] Pode-se inferir que o conhecimento histórico se dá pelo conjunto de técnicas que permeiam uma análise documental, e muitas vezes implicam em vários documentos, alguns primordiais e outros complementares” (CARNEIRO E BARROS, 2017, p. 17).

O conhecimento, a análise e a elaboração de uma síntese do material nos permitiram escolher a pertinência dos documentos que, combinados com outras metodologias, fortaleceriam os argumentos da pesquisa. Ainda de acordo com Carneiro e

Barros (2017, p. 17), “[...] o trabalho com documentos envolve um processo de seleção, classificação e compreensão, e não simplesmente a leitura do conteúdo em si”.

A organização e seleção dos documentos que foram analisados se deram no decorrer da investigação, são documentos oficiais que delineiam o percurso histórico e temporal da construção do sistema legal da política de atendimento socioeducativo no Brasil. Nossa intenção é compreender as singularidades presentes no processo de socioeducação na trajetória de vida do protagonista, considerando as dimensões da proteção e do controle em diferentes períodos. Desse modo, trazemos para auxiliar esta discussão a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), ambas regulamentam a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que pratiquem ato infracional.

É impossível transformar um documento, afirma Cellard (2012). Para ele, ainda que um documento seja incompleto, parcial ou impreciso, é preciso aceitá-lo como ele se apresenta. Nessa perspectiva, a análise documental não pode prescindir da compreensão de que cada documento pesquisado se encontra imerso em uma conjuntura econômica, social, cultural e política. Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), é primordial avaliar além do contexto histórico no qual o documento foi produzido, o universo político do autor e daqueles a quem o documento foi destinado, independente da época na qual foi escrito.

Para situarmos nossa pesquisa no campo epistemológico, realizamos um estado da arte. Para Graciela Messina (1999) um estado da arte é como um mapa que nos permite continuar caminhando. A partir da problematização e das discussões no campo da socioeducação, buscamos compreender como o estudo sobre a medida de Liberdade Assistida tem se constituído no cenário da produção do conhecimento. De acordo com Joana Paulin Romanowski e Romilda Teododra Ens (2006), a finalidade do estado da arte é diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações e localizar as lacunas existentes.

Nessa perspectiva, começamos a fazer algumas escolhas metodológicas, dentre elas, a pensar o recorte temporal para esse levantamento. Priorizamos trabalhos publicados entre 2007 a 2018, levando em consideração a Resolução Nº 119 de 11 de dezembro de 2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, que aprova o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, a lei nº 12.594/12.

O Sinase é considerado uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei, que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. É um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, o qual envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas (BRASIL, 2006a).

Realizamos o levantamento das publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, disponível em <http://bdtd.ibict.br>. Ao inserirmos as palavras *Liberdade Assistida*, *Ato Infracional* e *Medida Socioeducativa* na ferramenta de pesquisa, foram localizados 43 (quarenta e três) trabalhos que se relacionavam com a temática da socioeducação, 20 (vinte) desses, específicos sobre a medida de Liberdade Assistida, sendo 17 (dezessete) dissertações e 03 (três) teses.

Evidencia-se a partir desse levantamento que a temática suscita a discussão em diferentes contextos: na família, na escola, nas relações de gênero, nas relações de poder, no exercício da cidadania, nas histórias de vida, na cultura, nos processos educativos, nas infâncias, nas juventudes, nas adolescências, nas drogas, nas relações interpessoais, na rede de atendimento, na espiritualidade, na construção dos projetos de vida, nas identidades individuais e coletivas e nas políticas públicas.

Nesse sentido, fazendo uma reflexão a partir de outras leituras, foi possível compreender como os trabalhos analisados nos permitem perceber como tem ocorrido o debate sobre a Liberdade Assistida no cenário acadêmico. Observamos também a importância desta pesquisa no contexto atual e local, identificamos que nesse período, entre 2007 e 2018, não foram desenvolvidas pesquisas de mestrado e doutorado sobre a Liberdade Assistida em Pernambuco.

Portanto, a relevância social desta pesquisa transpõe os limites dos espaços acadêmicos, ganha outras dimensões, inclusive, chega a lugares em que se discute diretamente a política de atendimento e as práticas socioeducativas. Desse modo, buscamos entender o que apontam os resultados das avaliações anuais do SINASE, que monitoram as medidas socioeducativas no Brasil.

Constatamos, no entanto, que os relatórios anuais de monitoramento fazem pouca ou nenhuma referência as medidas em meio aberto, quando não trazem dados exclusivamente do sistema em meio fechado. A política de avaliação e monitoramento dessas medidas, mais especificamente no que se refere a Liberdade Assistida, ainda não

consegue fazer uma leitura total da realidade que se propõe, isso impossibilita o desenvolvimento de políticas públicas mais consistentes. (BRASIL, 2010; BRASIL, 2011; BRASIL, 2012; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b).

Problematizar fontes documentais junto a outros procedimentos e técnicas de construção de dados nos permitiram compreender o fenômeno estudado, a reconstruir vivências, sentidos e a produzir outros conhecimentos.

A trajetória de Geydson evidencia a singularidade e, ao mesmo tempo, a pluralidade das discussões em relação ao sistema socioeducativo no estado e também no país.

1.4. Performance, identidade e construção de si: o trabalho interpretativo

Contamos histórias o tempo todo. Sobre nós, sobre o que vemos e vivemos, sobre o cotidiano e memórias. Aqui, o protagonista é Geydson e é sobre sua história que escrevemos e que interpretamos a partir do conceito de análise narrativa. Para a pesquisadora Liliana Bastos (2004, p. 118), é através das “estórias”, mas aqui optamos por “histórias”, que “[...] damos sentido ao mundo que nos cerca e a nós mesmos”, e continua: “as estórias estão nas mais diversas instâncias de nossas vidas e estudar essas estórias é uma forma de compreender a vida em sociedade” (BASTOS, 2005, p. 74).

Os trabalhos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) foram, no campo da sociolinguística, os pioneiros nos estudos com narrativas, defendendo a narrativa como um método para recapturar experiências passadas, conectando uma sequência verbal de orações à sequência de eventos que de fato ocorreram.

Outros estudos que surgiram após os trabalhos de Labov e Waletzky trazem uma nova concepção aos estudos das narrativas. Neles, as narrativas não são mais entendidas como forma de recapitulação de experiências passadas e sim como recontagens contextualizadas das lembranças dessas experiências, uma vez que estamos sempre reconstruindo nossas histórias em função da situação na qual estamos envolvidos. Essa concepção é defendida por teóricos como (SACKS, 1984; BRUNER, 1997 [1990]; MOITA LOPES, 2001; BASTOS, 2004, 2005, 2008; NÓBREGA E MAGALHÃES, 2012; SANTOS, 2009; OLIVEIRA, 2010).

O movimento de interesse das ciências humanas e sociais pelas narrativas, num contexto de mudança de paradigma, que é chamado de virada narrativa, se opõe ao positivismo e compreende que metodologias tradicionais, baseadas em modelos das ciências exatas que formaliza, experimenta e quantifica, não dão conta de fenômenos sociais que passam a integrar uma visão mais humanística como as narrativas.

Pesquisas realizadas por Nóbrega e Magalhães (2012) apontam as narrativas como um dos possíveis lócus para a reconstrução das identidades. Para as autoras, quando narramos, dizemos quem somos, o que desejamos e acreditamos e sempre nos reconstruímos a cada relato narrativo. As narrativas desempenham um papel na construção das identidades sociais, nessa perspectiva, quando as pessoas relatam sua vida social, se constroem e constroem os outros.

Para Bastos (2004), as narrativas se relacionam com a experiência humana e ao integrar discurso e cultura, o estudo das narrativas de pessoas comuns em interações cotidianas nos ajuda a compreender a ordem social que nos cerca e as possibilidades de sua transformação. Segundo a autora:

A narrativa passa a ser vista como uma construção social e não mais como uma representação do que aconteceu. Operam nessa construção o filtro afetivo que guia a lembrança, as especificidades da situação de comunicação em que a narrativa é contada, a ordem sociocultural mais ampla (BASTOS, 2004, p. 121).

Autores como Mishler (1999) e Baumam (1986) sugerem que as práticas narrativas devem ser entendidas como performance. Segundo Bauman (1986, apud Oliveira, 2010), o termo performance é concebido como uma forma de observar a comunicação humana para além do seu conteúdo de referência, mas chamando atenção para a expressão narrativa e para o narrador.

A experiência pessoal ao ser narrada não se faz na neutralidade, ela é permeada dos valores e crenças. Para Langelier (2001, apud Oliveira, 2010), a performance ocorre em meios às relações sociais complexas, de relações de poder e aos embates discursivos e ideológicos. Para Goffman, ([1959] 1975, apud Bastos, 2005), a performance cria conexões afetivas e desperta emoções entre narradores e ouvintes. Tannen (1989, apud Bastos, 2005) chama essas conexões de envolvimento, “[...] contar histórias é, justamente, uma das estratégias mais efetivas de criar envolvimento” (BASTOS, 2005, p. 83).

Ricouer (1990) elabora um conceito de narrativa que está relacionada à construção identitária. Essa estrutura combina dois processos: o da ação e dos personagens. Para ele,

contar, narrar, é dizer quem faz o que, por que e como, demonstrando no tempo, a conexão entre esses pontos de vista. Para Ricoeur (1985, apud Santos, 2009, p. 146):

Essa relação entre a narrativa e a construção identitária é ainda mais profunda, uma vez que, de acordo com sua formulação, a narrativa é aquilo que proporciona a justificação de sermos reconhecidos pelo que somos e não seríamos quem acreditamos ser, não fosse a capacidade da narrativa de prover coerência a nossas histórias de vida.

A narrativa de Geydson, interpretada a partir dos elementos performance, identidade e a construção de si, mostra que buscamos um delineamento que nos ajudasse a compreender os processos que foram surgindo durante a construção da pesquisa. Desconstruímos conceitos, esvaziemo-nos de significados pré-estabelecidos, ressignificamos paradigmas, reolhamos o contexto e reconstruímos um novo jeito de pensar essa trajetória a partir dos diálogos que emergiram dos níveis objetivos e subjetivos das histórias narradas.

1.5. Ética e pesquisa em educação

A ética é um campo do conhecimento filosófico que estuda os valores concernentes ao bem e ao mal e uma ordem normativa instituída na sociedade e na cultura, que orienta o agir humano. [...] Fundamentalmente, a ética tem como ponto de partida as perguntas que surgem diante das complexas situações da vida: Como devo agir? O que é uma ação correta? Que exigências devo cumprir? (HERMANN, 2019, p.18).

Os princípios que fundamentam a ética na pesquisa são bastante complexos e devem ser observados com muito cuidado, isso implica o respeito à dignidade humana, à integridade, à autonomia, à cultura, à identidade e à subjetividade de quem participa. Geydson não é objeto dos interesses da pesquisa, é sobretudo, protagonista desse processo.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, disponibilizou para a comunidade acadêmica em julho de 2019, um documento que é resultado de várias iniciativas e discussões, que formula e define os padrões éticos orientadores das pesquisas em educação. Mainardes e Cury (2019, p. 27) elencam os princípios éticos que norteiam essas orientações:

a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos

humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e e) responsabilidade social.

Na presente pesquisa, buscamos responder a essas questões não para atender as finalidades burocráticas, sobretudo por compreendermos que as pesquisas que tratam da existência humana vão além da mera aplicação de normas éticas, o “respeito total à dignidade humana deve ser a preocupação básica no trabalho de pesquisadores em educação. Isso implica garantir a inviolabilidade individual e a integridade pessoal dos participantes da pesquisa” (GATTI, 2019, p. 36).

Destacamos que não é apenas pela relevância social ou contribuição à comunidade acadêmica, trata-se também de escolhas pessoais que dão sentido ao fazer diário e as lutas cotidianas que emergiram e emergem das realidades socioeducativas. Por isso, no cuidado e posição tomados por nós enquanto pesquisadores, buscamos sempre agir com sensibilidade na comunicação, atitude que se justifica sobremaneira pelo respeito a disponibilidade com que Geydson se doa para corresponder ao que juntos propomos, e não apenas do seu tempo, da sua história, ou da sua boa vontade, mas pela entrega ao compartilhar sua vida e representar tantos outros meninos que também vivenciaram e vivenciam o sistema socioeducativo.

Sobre isto, tivemos uma conversa demorada, sem pressa, regada a café, bolo e muitas risadas. Informei-lhe quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, da relevância da mesma no cenário acadêmico, político e social, e os possíveis impactos que sua narrativa poderá acarretar em nossas vidas e no contexto social no qual estamos envolvidos. Ressaltei que seria respeitada toda e qualquer decisão sua naquele momento e durante todo o processo, inclusive se decidisse por retirar-se no decorrer da pesquisa.

O consentimento foi espontâneo, autêntico e livre de interferências. Quanto ao anonimato, expliquei todos os procedimentos que envolvem a questão, contudo, Geydson afirmou que não gostaria de ser identificado com pseudônimo, pois ao contar sua trajetória, seu nome também é uma marca de composição da sua identidade. Compreendemos a importância de preservar a integridade física do participante, do cuidado de não expor a tensões ou situações constrangedoras.

A pesquisadora Bernardete Angelina Gatti (2019) nos fala que os meios pelos quais se obtém os dados da pesquisa não são neutros, que as intervenções são reais e provocam reações diversas, positivas ou negativas.

Pesquisadores em educação devem estar conscientes de sua influência potencial e dos diferenciais de linguagem, por exemplo, e de poder inerente à sua relação com os participantes na pesquisa e precisam, o tempo todo de duração do processo investigativo, proteger e salvaguardar os interesses dos participantes na investigação, sobretudo suas identidades e bem-estar (GATTI, 2019, p. 37).

Nessa perspectiva, ainda de acordo com a mesma autora, precisamos considerar os impactos da pesquisa na vida dos participantes, seus valores e crenças. Desse modo, sendo Geydson maior de 21 anos e tendo manifestado o desejo de ter sua identidade revelada na pesquisa, mesmo sendo uma questão complexa que exige uma reflexão ética, concordamos com o seu posicionamento que foi formalizado e assinado através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A resolução 510/16 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, no que se refere ao processo de consentimento livre e esclarecido, é registrado “[...] sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes” (RESOLUÇÃO 510/16, art. 15). O TCLE é assentido numa relação de confiança entre os envolvidos, pode ser obtido a qualquer fase de execução da pesquisa, bem como pode ser retirado a qualquer momento, sem causar prejuízos aos participantes.

Não podemos deixar de salientar que este texto tem uma carga emocional muito intensa, a construção dos dados através das cartas nos tomou para esse sentimento, tanto para mim, enquanto pesquisadora, quanto para Geydson, enquanto protagonista do processo. Respeitar o tempo para o compartilhamento das nossas histórias foi fundamental para o resultado desejado, para o cuidado de si e o cuidado com o outro, sendo as ações movidas por uma relação de reciprocidade. Foi importante considerar também todo o contexto em que ele está inserido – família, trabalho, local onde mora – tanto para manter a integridade das relações, quanto para as questões de mobilidade no envio e recebimento das cartas. Nesse contexto, Gatti (2019, p. 37) afirma que:

A relação pesquisador-pesquisado é uma situação delicada, e ela precisa ser cuidadosamente pensada e realizada. Os interlocutores participantes de uma pesquisa nas áreas humano-sociais situam-se em contextos pessoais, sociais e culturais que comportam diferenças, algumas conhecidas, visíveis ou detectáveis, outras não tão visíveis, que devem ser consideradas e respeitadas. Há subjetividades em relação, presencial ou virtualmente. Os participantes que colaboram nos processos de pesquisa são seres sociais imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, seus pensamentos, seus valores e suas atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Não são

pessoas em abstrato ou homogêneas. Suas mediações são próprias, seus entendimentos também. Aproximação respeitosa a esse contexto e cuidados e respeito no trato com seus interlocutores são qualidades éticas essenciais ao pesquisador. Impor ou sugerir ideias, criar impasses, constrangimentos, além de não ser ético, compromete a validade da própria investigação.

Dadas as singularidades do processo e a importância da socialização da produção do conhecimento, o nosso compromisso fundamenta-se nos benefícios para com o ser humano, a comunidade na qual se encontra inserido e a sociedade. Nesse contexto, a responsabilidade e competência ética ultrapassam questões burocráticas e obrigatórias, ao nos percebermos seres humanos na relação com outros seres humanos.

Parte II – “Pagando de Cabueta”



Imagem 2: Dia de visita em uma Unidade da Funase. Adolescentes se distraem com um jogo enquanto aguardam seus familiares.

Foto: Jeditam Conceição

XADREZ

Tabuleiro
Quadrado
“Peças” que se movem e são movidas
E a todo instante tentam se defender ou capturar o oponente.
Há uma hierarquia.
Um “código de ética”
Eles determinam as regras do jogo.
O que importa não é a “peça” em si, mas o que ela representa.
As funções variam de acordo com a posição estabelecida para cada uma.
Há reis e peões
Todos podem ser capturados
Todos podem capturar
O objetivo é um só: xeque-mate!

Jeditam Conceição

2. UM OLHAR PARA AS ADOLESCÊNCIAS: os não lugares entre a liberdade e o controle

2.1. Para além de uma idade da vida: as adolescências

As adolescências são entendidas como uma construção social, econômica, cultural e relacional, que se estabelecem em um processo permanente de mudança nas sociedades contemporâneas. Os pesquisadores da área das infâncias defendem as adolescências na sua pluralidade. Destacamos dentre esses estudos, as pesquisas realizadas pelo Laboratório das Infâncias do Nordeste – LAHIN, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Nessa perspectiva, não se concebe mais pensar a adolescência, como se esta fosse única, pensamos as adolescências, as múltiplas, plurais, uma vez que elas são produzidas historicamente e variam de acordo com o tempo e o espaço.

Daniel Becker (1989, apud Bock, 2007, p. 66) propõe que olhemos a adolescência como “a passagem de uma atitude de simples espectador para uma outra ativa, questionadora. Que inclusive vai gerar revisão, autocrítica, transformação”. Para Domingues e Alvarenga (1997), a adolescência é uma fase para o acesso à vida adulta e que, não há precisão sobre seu início e seu término, demarcados através de rituais socialmente reconhecidos, esta por sua vez, é vivida sob forma de imensa contradição e ambiguidade.

Para Philippe Ariès (1986), até o século XVIII não houve lugar para a adolescência, conforme o historiador, na Idade Média não havia distinção entre crianças e adultos. É a partir desse século que surgem outras reconfigurações, dessa forma, a adolescência é reconhecida como a fase intermediária entre ser criança e adulto e passa a ser enxergada de outra forma pela família e a sociedade.

Angelica Pimenta Cirqueira (2007) aponta que até o final século XVIII não se empregava o termo adolescência, a palavra usada era mocidade ou juventude, o homem passava da fase infantil à adulta. Com 15 anos, os meninos eram considerados adultos, começavam a desfrutar das decisões familiares e das responsabilidades sociais desse universo, enquanto as meninas, aos 12 anos, eram consideradas aptas ao matrimônio. Os escravos dos 15 aos 24 anos de idade inseriram-se numa fase considerada de vigor, para desenvolver o árduo trabalho nas lavouras e minerações.

No século XIX, a adolescência é delineada com mais precisão, é também reconhecida como um momento crítico da existência humana, temida por seus riscos potenciais para o indivíduo e para a sociedade, tornando nesse contexto, tema de estudos entre médicos e educadores (SILVA, 2008).

A redefinição dos papéis sociais de mulheres e crianças é uma das características do século XIX. Nesse momento, segundo Grossman (2010, p. 48):

A adolescência masculina foi definida como o período entre a primeira comunhão e o bacharelado ou serviço militar, e a feminina entre a primeira comunhão e o casamento. Ao longo do século, a adolescência passou a ser reconhecida como um momento crítico da vida, temida como uma fase de potenciais riscos para o indivíduo e para a sociedade, uma real “zona de turbulência e contestação”.

O século XX é considerado o século da adolescência, é quando se consolida “a ideia da adolescência como uma etapa da vida dotada de características próprias, retentora de um estatuto legal e social” (GROSSMAN, 2010, p. 49-50). Nesse contexto, surge a primeira obra abordando o tema, intitulada *Adolescência: sua psicologia e relação com fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação*, em 1904, publicada pelo psicólogo Stanley Hall.

O ser humano em desenvolvimento, segundo Hall (1904), passaria por estágios correspondentes aos que ocorreram na evolução da espécie humana, passando do primitivismo a civilidade. As etapas de desenvolvimento apresentadas em sua teoria obedeceriam a um padrão universal, inevitável e imutável, de forma independente do ambiente, controladas exclusivamente pela hereditariedade. Apresentava a adolescência como um período de tempestade e tensão, de turbulência e transição ao status adulto final. Apontou que a adolescência era uma fase trabalhosa e perigosa que demandava proteção (GROSSMAN, 2010).

No texto *Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas*, Roseli Esquerdo Lopes e Carla Regina Silva (2009) assinalam que embora a obra de Hall tenha sido alvo de muitas críticas, se tornou referência para outros estudos relacionados à adolescência. Na década de 1940, Maurice Debesse publica o livro *L'adolescence* (A adolescência), que se tornou referência mundial, inclusive para autores brasileiros ligados à psicologia da adolescência. “Debesse nomeava a adolescência como ‘idade ingrata’, ‘período negativo’, momento em que o corpo é desajeitado, o humor instável e onde falta o encanto que será reencontrado anos depois” (LOPES E SILVA, 2009, p. 91).

A Organização Mundial da Saúde define como limites cronológicos, para a adolescência, as idades dos 10 aos 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência, dos 10 aos 14 anos, e, adolescência, dos 15 aos 19 anos. A adolescência é como um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade (LOPES; SILVA, 2009).

Os estudos realizados por Abramo (2005) destacam que o *Relatório Sobre a Situação da Adolescência no Brasil*, elaborado e publicado em 2002, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, traz como questão inicial a noção de adolescência como fase específica do desenvolvimento humano, caracterizada por mudanças e transformações múltiplas e muito mais que apenas uma etapa de transição. Contempla uma população que apresenta especificidades, das quais decorrem uma riqueza e potencial únicos, não pode ser compreendida como uma condição homogênea, uma vez que é atravessada por grandes diversidades e desigualdades, em seus aspectos naturais, culturais e sociais. De acordo com Oscar Dávila León:

O conceito de adolescência é uma construção social. A partir das intensas transformações biológicas que caracterizam essa fase da vida, e que são universais, participam da construção desse conceito elementos culturais que variam ao longo do tempo, de uma sociedade a outra e, dentro de uma mesma sociedade, de um grupo a outro. É a partir das representações que cada sociedade constrói a respeito da adolescência, portanto, que se definem as responsabilidades e os direitos que devem ser atribuídos às pessoas nesta faixa etária e o modo como tais direitos devem ser protegidos (LEÓN, 2005, p. 12).

No Brasil, a noção de adolescência está consolidada juridicamente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que segundo sua redação, o adolescente é a pessoa entre 12 anos incompletos e 18 anos, completos.

Maria Virgínia de Freitas define o ECA como:

Fruto de um importante movimento social, em defesa dos direitos da infância e adolescência, que ganhou corpo na sociedade brasileira e fez emergir uma nova noção social, centrada na ideia da adolescência como fase especial do ciclo de vida, de desenvolvimento, que exige cuidados e proteção especiais. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), legislação resultante desta luta, avança profundamente a compreensão sobre as crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, e estabelece os direitos singulares da adolescência, compreendida como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, quando então se atinge a maioridade legal; tornou-se uma ampla referência para a sociedade, desencadeando uma série de ações, programas e políticas para estes segmentos, principalmente para aqueles considerados em risco pelo não atendimento dos direitos estabelecidos (FREITAS, 2005, p.7).

Século XXI, “a contemporaneidade tem como marcas a dissolução de certezas e um estado de desamparo coletivo, que implicam uma experiência complexa e plural de adolecer” (GROSSMAN, 2010, p. 50). Segundo a autora, enredar-se na discussão da subjetividade da adolescência é uma tarefa inevitável para aqueles que buscam participar de seu cuidado.

Percorrer essa trajetória histórica nos ajuda a afirmar que não há uma única adolescência. Como construção social, esta carrega marcas que a sociedade significa e ressignifica com seu sistema de valores, modificando esses marcadores a partir do contexto histórico, cultural, econômico e social em que são vividos e que possuem sentidos nas vivências desses sujeitos. Como aponta Frota (2007), a adolescência deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, de elementos determinados ou de modo natural. Nesse sentido, a adolescência é construída como uma categoria que se exercita e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos.

A adolescência não se concebe na homogeneidade, é plural, adolescências, e elas são concretas, experimentam o mundo e processos de socialização específicos. Protagonizam a cultura, com estilos, comportamentos e modos de ser que se diferenciam e se assemelham. Dessa maneira, para os adolescentes que estão em conflito com a lei a questão é imbricada em uma rede complexa de negociação que envolve os sujeitos e que deve ser vista sob múltiplos olhares, levando em consideração que plurais são as adolescências e diversas são as reconfigurações sociais onde os indivíduos são inseridos.

2.2. De “menor infrator” a adolescente em conflito com a lei: quem está na mira?

Uma criança abandonada na rua não é apenas uma criança abandonada na rua. Sua importância não é só individual, é coletiva na medida em que representa a verdadeira noção de crianças e menores marginalizados hoje existentes no país, com pouquíssimas chances de alguma melhoria na área social. A situação é dramática: milhares de famílias sobrevivendo de qualquer jeito, abandonados, esquecidos, gerando filhos abandonados, esquecidos, marginalizados, doentes, subnutridos. A esta violência da desigualdade junta-se a extrema violência física e moral que milhares de crianças estão sendo submetidas todos os dias no Brasil. Nas ruas, nas cadeias, nas prisões ilegais, em lares sem condições de vida, em entidades oficiais de “assistência” ao menor, a péssima situação do menor brasileiro constitui hoje uma autêntica ferida aberta no coração do país. Centenas de menores para fugir dessa violência, recorrem à violência

tentando sobreviver de qualquer maneira. Abandonados pelo Sistema, encontram a morte, todos os dias. Quando não são as doenças, são os atos de repressão policial a atingir todo esse contingente de marginalizados e injustiçados.

(CARLOS ALBERTO LUPPI – Trecho do livro: *AGORA E NA HORA DE NOSSA MORTE*, 1981).

O Brasil tem uma trajetória histórica entre a construção da categoria menor enquanto objeto da repressão e do controle do Estado, e do adolescente enquanto sujeito de direitos e pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Para Fernando Torres Londoño (1995), até o século XIX a palavra menor era utilizada para designar os limites etários de idade das crianças, adolescentes e jovens. Com a Proclamação da Independência, a terminologia menor e menoridade passaram a fazer parte dos discursos dos juristas brasileiros e a idade foi utilizada como critério para definir a responsabilidade penal dos sujeitos pelos seus atos.

Segundo o mesmo autor, o Código Criminal do Império de 1830 estabeleceu três períodos de idade antes dos 21 anos para designar a responsabilidade penal e as penas. Os menores de 14 anos não tinham responsabilidade penal, os maiores de 14 e menores de 17 anos poderia o juiz deliberar considerando as circunstâncias agravantes e atenuantes. O limite de 21 anos era para a imposição das penas drásticas.

Naquele contexto, ao estabelecer que os menores de 14 anos atuavam com discernimento, o Código permitia a critério do juiz, que os mesmos fossem recolhidos em casas de correção, até os 17 anos. Isso significa dizer que sendo condenados, os menores de 17 anos eram enviados para as prisões comuns, visto que as casas de correção para menores só surgiram no fim do século XIX. Em 1890 surge o Código Penal da República, “que não contribuiu muito para melhorar a situação da criança com respeito a sua responsabilidade penal” (LONDOÑO, 1995, p. 131).

Marco Antônio Cabral dos Santos, no texto *Criança e criminalidade no início do século XX* (2010), classificava a responsabilidade penal dos menores no novo Código, em quatro categorias:

[...] os que têm até nove anos completos, que são sempre irresponsáveis; os que têm de nove a 14, que podem obrar, ou não, com discernimento; os que têm mais de 14 e menos de 17, cujo discernimento é sempre presumido; e os de idade superior a 17 e inferior a 21 anos, para os quais a penalidade é sempre atenuada (SANTOS, 2010, p. 119).

Para o autor, “obrar com discernimento” era o fator determinante presente nos dois códigos para a aplicabilidade das penas dos menores que estavam na faixa etária dos 9 aos

14 anos. Essa questão tornou-se motivo de polêmicas entre juristas e pais que faziam tudo para comprovar a irresponsabilidade e a incapacidade penal dos mesmos. “Termo de difícil definição, o ‘discernimento’ era muitas vezes a causa de longas disputas nos tribunais, valendo-se juízes e advogados da vasta literatura nacional e estrangeira sobre o tema” (SANTOS, 2010, p. 119).

Londoño (1995) afirma que é no fim do século XIX que os juristas brasileiros “descobrem o menor” nas crianças e adolescentes pobres, que por não estarem sob os cuidados dos pais e tutores, eram chamados de abandonados. Eram chamados de menores abandonados as crianças que povoavam as ruas do centro das cidades, os mercados, as praças e por incidir em delitos frequentavam o xadrez e as cadeias, nesse caso, passaram a ser chamados de menores criminosos.

Segundo o sociólogo Edson Passetti (1995a), em 1903 o governo institui através do Decreto 4.780, a Escola Correccional 15 de Novembro, com o objetivo de substituir os antigos Institutos Correccionais, em regime de internação para menores que viviam em situação de miséria ou abandonados, como prevenção à delinquência. Segundo Passetti (1995a, p. 18):

A partir de então, num constante vaivém, foram sendo recriados os serviços de atendimento a criança e adolescentes, sempre parametrados por esta justificativa inicial: atender crianças e adolescentes provenientes da situação de pobreza com o intuito de integrá-las socialmente e evitar a proliferação da carreira criminosa, estabelecendo o vínculo pobreza/criminalidade.

Para Marco Antônio Cabral dos Santos (1999, apud Lima, 2009), já no final do século XIX, acreditava-se que havia um número expressivo de adolescentes que entrava no “mundo do crime”, ameaçando a ordem pública e a tranquilidade das famílias, estes infratores, com a prática da “vadiagem” e da “gatunagem” aterrorizavam as “pessoas de bem”. “Dizia-se que a explosão dos conflitos materiais urbanos, no início do século XX, impulsionou o aumento das infrações e fortaleceu a convicção interior de insegurança entre as pessoas virtuosas e obedientes ao poder e à lei” (LIMA, 2009, p. 82).

O pesquisador da área das infâncias, Rodrigo Teófilo da Silva Santos, destaca:

No Brasil do início do século XX, as diversas e expressivas mudanças nas relações de trabalho, do espaço físico ocupado nos grandes centros urbanos e sua consequente transformação em núcleos produtivos fez surgir preocupações com a gestão dos chamados perigosos sociais. A noção de periculosidade nasceu dessas preocupações e acionou a formação de instituições que visavam fixar os indivíduos a aparelhos de normatização (SANTOS, 2019, p. 115).

É nesse contexto que surge um movimento em favor da infância que resultou na emergência do Código de Menores de 1927. Profissionais de diferentes áreas, como advogados, médicos, juízes e educadores começam a fazer o que Marcos César Alvarez (1989) chama de “uma verdadeira cruzada pela infância e adolescência abandonada ou delinquente”.

As iniciativas relacionadas à discussão sobre a menoridade já ocorriam em diferentes espaços e o projeto que se institucionalizou na época foi o do criminalista, filantropo e juiz de menores, Mello Mattos. Segundo Alvarez (1989, p. 53):

Muitos autores, no início do século, influenciados pelas mudanças na legislação de proteção à menoridade em outros países, colocavam a necessidade da proteção à criança brasileira através de uma legislação apropriada e de estabelecimentos especiais, já que, para esses autores, a infância no país encontrava-se ainda abandonada, jurídica e institucionalmente.

Para Santos (2019, p. 113-114), “o Código de Menores foi concebido a partir da ideia político-social que o colocava como o principal instrumento de proteção e vigilância da infância e adolescência vítima da omissão e transgressão da família em seus direitos básicos”. As pesquisas realizadas por Humberto Miranda, no que se refere ao Código, revelam que:

Na época de sua promulgação, os grandes centros urbanos do Brasil enfrentavam os mais diferentes problemas sociais frente à onda do crescimento comercial e industrial. As ruas das grandes cidades conviviam com a ameaça das crianças e jovens que transitavam no mundo do abandono e da delinquência. Representantes das elites da época cobravam do Estado medidas normatizadoras para conter as ameaças causadas pelos chamados menores que viviam em risco ou que representava o próprio risco para o projeto burguês de sociedade. Por outro lado, médicos, filantropos e educadores, buscavam discutir qual o caminho para solucionar os problemas relacionados às crianças que viviam nesse universo de exclusão (MIRANDA, 2008, p. 21).

Nesse sentido, o Código de Menores trouxe um novo modelo de normatização para a infância e adolescência, identificando o menor em uma nova categoria jurídica e institucional. Marcos César Alvarez, afirma que:

Com essa legislação, uma justiça especial para menores irá se definir, estabelecendo seus objetivos e procedimentos. Um amplo projeto de assistência irá se desenhar, visando toda a sociedade, mas tendo por base a assistência à infância. Todo um conjunto de representações em torno do menor abandonado e delinquente ganharão coerência nos dispositivos contidos no Código. Enfim, um amplo projeto institucional, tendo por alvo o menor, irá se consolidar. Para que esse acontecimento se tornasse

possível, uma ampla transformação conceitual foi necessária, novos discursos tiveram que se constituir (ALVAREZ, 1989, p. 58).

De acordo com a historiadora Sílvia Arend (2010), o Código de Menores de 1927 é considerado um marco no que se refere à legislação infanto-juvenil brasileira. Contemplando discussões que se realizavam a nível internacional, o discurso formulado pelas elites sob a ótica do progresso era da necessidade de “salvar” as crianças e jovens pobres do país, do abandono, do ócio e do vício.

Passetti (2010) nos lembra que foi nesses primeiros anos da República que se investiu na criança pobre e abandonada, o intuito era tirá-la da vida delinquencial pela pedagogia do trabalho.

É na década de 1920 que temos o primeiro dispositivo que se refere ao que Cezar Bueno de Lima (2009) chama de “medidas de controle a céu aberto”, a lei 4.242 de 6 de janeiro de 1921, que autorizava o governo a organizar o serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente. É através dessa lei que ficou determinada a possibilidade de o menor obter o livramento condicional, que poderia ser concedido àqueles internados em Escolas de Reforma desde que tivessem 16 anos completos, se houvessem cumprido metade do tempo de internação e não fossem reincidentes. Deveriam ser julgados moralmente regenerados e aptos a ganharem honradamente a vida, ou tivessem meios de subsistência, ou quem lhe os ministrassem e ainda, se a pessoa, ou família, em cuja companhia tenha que viver, for considerada idônea, de modo a não poderem presumir-se reincidência (BRASIL, 1921).

Uma vez sob livramento condicional, o menor ficava sob vigilância da autoridade competente ou aos cuidados do Patronato. O livramento condicional era revogado se o menor cometesse outros crimes ou se não cumprisse os tópicos referentes à concessão. O livramento condicional seria concedido mediante iniciativa e proposta do diretor da escola, fundamentada em relatório. Decorrido o tempo sem o livramento ser revogado, a liberdade tornava-se definitiva (BRASIL, 1921).

Dois anos depois, em 1923, o decreto 16.272 modificou o termo livramento condicional, que passou a ser chamado liberdade vigiada, acrescentando que no caso desta última, a vigilância não poderia exceder o prazo de 1 ano (LIMA, 2009). O propósito da medida consistia em manter “o menor em companhia e sob a responsabilidade dos pais, tutor ou guarda, aos cuidados de um patronato, e sob a vigilância do juiz” (LIMA, 2009, p. 97). A vigilância do adolescente poderia ser exercida por pessoas com amplos poderes

nomeados pelo juiz e ficava o menor obrigado a comparecer em juízo nos dias que fossem designados (LIMA, 2009).

O Código de Menores de 1927 ressaltava a distinção entre o que se chamava de medida não punitiva, que era a liberdade vigiada, e a medida vista como pena, a internação. A ideia de vigilância presente na legislação era formalizada pelo juiz que poderia impor regras para os menores e aos seus responsáveis nas condições que julgasse conveniente, como reparações, indenizações ou restituições para pagar, inclusive as custas do processo, se o juiz considerasse as condições econômicas suficientes. Essa vigilância imposta, não poderia ser superior ao prazo de um ano. Se o menor viesse a transgredir, estava sujeito a multa pela falta cometida ou mesmo a ser detido pelo prazo de até 8 dias.

Nesse contexto, o Código determinava que a liberdade vigiada poderia ser aplicada não apenas ao jovem internado, mas a qualquer menor abandonado ou delinquente. A liberdade vigiada era apenas uma das medidas que poderia ser imposta ao menor, caberia ao juiz, ao ter conhecimento da infração, considerar o estado físico, mental e moral, assim como a situação econômica dos pais ou tutor. Para Liana de Paula (2011, p. 72):

Ainda que o adolescente fosse absorvido, o juiz poderia estabelecer condições para sua liberação, tais como a garantia de bom comportamento, a frequência escolar, a abstenção do consumo de bebidas alcoólicas, a submissão ao patronato e ao aprendizado de um ofício. O juiz poderia também enviar o adolescente absolvido a um instituto de educação ou a sujeitá-lo à liberdade vigiada. Nesse sentido, ela funcionava como um mecanismo de vigilância daqueles que, embora não condenados pelo cometimento de uma infração penal, eram vistos como potenciais infratores.

Na definição do Código, para o menor em liberdade vigiada, a família ou seu responsável, tinha o dever de oferecer garantias de moralidade. Não conseguindo, o menor seria inserido de “preferência em oficina ou estabelecimento industrial ou agrícola” sob a vigilância de pessoa designada pelo juiz ou de patrono voluntário. Periodicamente eram feitos os relatórios ao juiz sobre a condição moral e material do menor por pessoa encarregada da vigilância. Em vista de mau comportamento ou perigo moral do menor em liberdade vigiada, a autoridade judiciária poderia chamar a sua presença o menor, os pais, ou o tutor para maiores explicações.

É nesse período de vigência do Código de Menores que surge o Código Penal Brasileiro de 1940 e regulamenta a idade penal ao menor de 18 anos, a inimputabilidade. Em 1943, o decreto 6.026 dispõe sobre as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos considerados infrações. Segundo Passetti (2010), não se trata mais do

menor como “desvalido” ou “delinquente”, agora é também classificado como “menor perigoso”.

É nesse contexto de assistência e controle que se institui o Serviço de Atendimento ao Menor - SAM, em 1941, através do decreto 3.799, durante o Estado Novo. A nova política tinha como finalidade “sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares” (BRASIL, 1941). Segundo Passeti (2010), o SAM substituiu a Escola Correcional Quinze de Novembro.

Lima (2009) afirma que o SAM, em sua concepção assistencial, não alterou de forma concreta a situação dos adolescentes e de suas famílias, nem diminuiu a pobreza. Segundo ele, o serviço foi considerado anos mais tarde como a “escola do crime”.

A ditadura militar se instala em 1964 e com ela uma nova ordem, cria-se a Fundação do Bem Estar do Menor – FUNABEM, que substitui o SAM, mas permanece a política corretiva-repressiva e de instituições higienistas e pedagógicas. Foi um período em que o menor transformou-se em questão de segurança nacional. A criação da FUNABEM, institui a política de atendimento ao menor marginalizado, que não era mais visto como delinquente e sim como vítima (LIMA, 2009).

Nesse cenário, surge, em 1971, pela primeira vez, o Serviço de Liberdade Assistida, sua finalidade era oferecer ajuda aos jovens filhos de comerciantes, professores, juízes, militares e etc. Os chamados “filhos drogados da classe média”, que foram influenciados por acontecimentos políticos e culturais ocorridos em vários países, inclusive no Brasil (TEIXEIRA 1994; LIMA, 2009).

Seis anos mais tarde, mobilizações lideradas pela sociedade civil e articulada pela igreja católica propunham novas formas de lidar com a questão da pobreza nos centros urbanos, implantou-se, então, a Liberdade Assistida Comunitária – LAC, um movimento que tinha o intuito de envolver as famílias de menores que cometiam atos infracionais (LIMA, 2009).

A experiência pioneira de Liberdade Assistida aconteceu em São Paulo no fim da década de 1970, realizada pela igreja católica, que também instituiu nesse período a Pastoral do Menor. Em uma entrevista concedida a Liana de Paula (2011), a Assistente Social Ruth Pistori, que trabalhou com a liberdade vigiada e foi uma das fundadoras da Pastoral, relatou que o trabalho com o menor de conduta antissocial era missionário e que

sua motivação era promover mudanças na forma que a atual liberdade vigiada se desenvolvia.

Lima (2009) relata que com o passar dos anos, o propósito inicial da LAC foi alterado, visto que a meta inicial de resolver os problemas dos menores no que se referia ao acesso à escola e emprego passou para um segundo plano. A preocupação, no entanto, foi priorizar ações para garantir a sobrevivência daqueles que estavam jurados de morte pela polícia ou pelos justiceiros.

Ainda sob o domínio da ditadura militar, em 1979 institui-se um novo Código de Menores, que substitui o anterior e formula o que vinha a ser a Doutrina da Situação Irregular. No novo Código, foi extinguido o termo “menor abandonado”, passando a ser chamado de “menor em situação irregular” e o termo “delinquente” foi alterado para “autor de ato infracional” (LIMA, 2009).

Para Miranda (2014), com a criação do Código passou-se a considerar menores meninos e meninas em situação de pobreza, abandono e em conflito com a lei, tornando-se mecanismo de controle, punição e coerção, para as crianças, adolescentes e os pais ou responsáveis.

O Código de 1979 considerava menor em situação irregular aquele privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão da falta, ação ou omissão dos pais ou responsável, da manifesta impossibilidade desses para provê-las, as vítimas de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável ou em perigo moral, devido a encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes e exploração em atividade contrária a esses costumes.

Estavam em situação irregular também aqueles privados de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável, com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária e o autor de infração penal. “Esse Código reforçava a ideia de que os adolescentes deveriam ser constantemente acompanhados, vigiados, moldados, modificados, para que se tornassem homens úteis à nação” (REZENDE, 2010, p. 39).

Para Humberto Miranda:

O Código de Menores representou o marco legal que procurou codificar as ações punitivas frente aos atos considerados “desviantes” praticados contra os meninos e as meninas que viviam no mundo das ruas. O Código possuía um forte caráter policialesco e buscava efetivamente controlar o

cotidiano das crianças e dos adolescentes e de suas famílias (MIRANDA, 2016, p. 63).

Portanto, é na emergência do Código de 1979 que a liberdade vigiada se converte em Liberdade Assistida. O referido Código determinava que o regime deveria ser aplicado em casos de desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária e ao autor de infração penal, afirmando ainda que a autoridade judiciária fixaria as regras de conduta do menor e designaria pessoa capacitada ou serviço especializado para acompanhar o caso (BRASIL, 1979). Nesse sentido, determinava o Código: “aplicar-se-á o regime de liberdade assistida nas hipóteses previstas nos incisos V e VI do art. 2º desta Lei, para o fim de vigiar, auxiliar, tratar e orientar o menor” (BRASIL, 1979, Art. 38).

A reabertura política na década de 1980 permitiu um novo olhar para o direito da criança e do adolescente no Brasil. Com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização, se estabelece nesse cenário um forte movimento que resulta na promulgação da Constituição Federal e dois anos mais tarde, o Brasil torna-se signatário da Convenção dos Direitos da Criança e institui o ECA.

Irene Rizzini (2000) destaca que no fim dos anos 1970 e meados da década de 1980, o Brasil viveu um intenso movimento de forças civis e políticas que marcou o processo de redemocratização do país. O Código de Menores de 1979 já não comungava com as novas propostas e conquistas de direitos na qual originou a Constituição de 1988. A chegada dos anos 1980 vem com transformações significativas no campo político-social brasileiro, com importantes consequências para a legislação relativa à infância.

O Estatuto estabelece a Doutrina da Proteção Integral e reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos em condição peculiar da pessoa em desenvolvimento. Nesse sentido, a criança é toda pessoa com até 12 anos incompletos, já o adolescente, é aquele entre 12 e 18 anos e, excepcionalmente, até os 21 anos de idade.

Nesse contexto, observado e respeitado o adolescente como sujeito de direitos e prioridade absoluta, o referido Estatuto, através de uma política especial, trata da responsabilização penal e do processo sociojurídico e pedagógico para atender o adolescente autor de ato infracional. Segundo o ECA, ato infracional é a “conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990a, art. 103). Nesse sentido, a legislação prevê um conjunto de medidas socioeducativas que podem ser aplicadas pela autoridade judicial a esses adolescentes, desde que seja verificada a prática do ato, a

materialidade dos fatos e se levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, bem como as circunstâncias e a gravidade da infração.

Segundo Mário Volpi (2015), as crianças e adolescentes no Brasil representam a parcela mais exposta às violações de direitos pela família, pelo Estado e pela sociedade. Apesar das garantias que define a Constituição Federal e outras leis complementares, situações de maus tratos, o tráfico internacional, a fome, a tortura, as prisões arbitrárias, as adoções irregulares, os desaparecimentos, o extermínio e o trabalho infantil, ainda compõem o cenário por onde desfilam nossas crianças e adolescentes.

O autor observa que a sociedade tem uma maior facilidade de se mobilizar e se sensibilizar quando é pela defesa desse público. No entanto, o adolescente em conflito com a lei, mesmo estando sujeito a essas violações, não encontram respaldo para a defesa dos seus direitos, por terem praticado um ato infracional, e, por isso, são desqualificados enquanto adolescentes. A compreensão é de que é preciso proteger a sociedade dos desajustados que devem ser afastados do convívio social para que sejam recuperados e incluídos (VOLPI, 2015).

No livro *Adolescentes: entre violações e mediações*, Regina Célia de Souza Beretta (2012), citando os estudos realizados por Saraiva (2006), sustenta que há dois mundos, um dos que podem adolecer e outro dos que não podem, eles apontam uma prevalência entre o ser e o ter. No mundo do século XXI, marcado pelo desemprego estrutural, para os que podem adolecer, esse fenômeno será retardado, aos excluídos, fica a necessidade de amadurecer mais rápido, para defender sua sobrevivência. A autora destaca que:

As características de crescimento e desenvolvimento físico na adolescência são fortemente influenciadas como nos períodos anteriores da vida, pela interação de fatores genéticos e ambientais [...]. O ambiente da vida principalmente a classe socioeconômica, influencia favorável ou desfavoravelmente o adolescente, proporcionando ou não as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Ao chegar à adolescência o indivíduo traz consigo já os efeitos de uma interação herança-ambiente anterior, que se tiver sido desfavorável, não permitirá o pleno desenvolvimento de seus potenciais (COLLI, 1988, *apud* BERETTA, 2012, p. 140).

Nesse sentido, Saraiva (2006, *apud* Beretta 2012 p. 141), afirma que “a condição de adolecer supõe a superação dos paradigmas jurídicos do discernimento colocado no Código Penal do Império e o conceito de incapacidade que orientou posteriormente o Código de Menores”.

No Brasil o sistema jurídico de atendimento ao adolescente em conflito com a lei se respalda nos acordos internacionais. Para Volpi (2015) a política de atendimento socioeducativo:

[...] deve acatar Os princípios da Convenção dos Direitos da Criança (art. 40); as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Infância e Juventude (Regras de Beijing - Regra 7); As Regras Mínimas das Nações Unidas para Pessoas Privadas de Liberdade (Regra 2); a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (VOLPI, 2015, p. 20).

A realidade do sistema socioeducativo brasileiro tem características que são comuns e peculiares e nos leva a evidenciar a relação que existe entre a questão social e os adolescentes em conflito com a lei. Beretta (2012, p. 50) afirma:

Evidentemente, a questão social surge, em sua forma mais aguda, quando ocorre o desenvolvimento de violências estruturais, institucionais e cotidiana, pela apropriação desigual do produto social que afeta a todos os sujeitos, pela negação dos direitos, pelas péssimas condições de vida, pelo desemprego, pela falta de proteção social, pelo analfabetismo, pela violência e pelo desemprego, entre outros, que atingem especialmente os adolescentes e jovens, pobres e negros.

Segundo a pedagoga Jamires Pereira da Silva (2018, p. 95), “os adolescentes podem chegar ao cometimento de atos infracionais por uma série de questões, basta que tenhamos, no mínimo, a compreensão das relações sociais, políticas, econômicas em uma sociedade essencialmente reprodutivista e excludente”. Nesse contexto, Vanda Valle de Figueiredo Ferreira e Renata Goltara Liboni Vescovi no texto, *Na impossibilidade da palavra, o ato: adolescência e a lei* (2013), em consonância com os argumentos de Carletti (2007), destacam:

Ao falar sobre a reivindicação da punição implícita ao ato criminoso, não se pode deixar de apresentar a relação estabelecida entre o adolescente e a lei. Diz ser próprio da adolescência delinquir, isto é, indagar sobre todas as normas instituídas socialmente. Contudo, aponta que essa atitude desafiadora, muitas vezes, não encontra compreensão nem um interlocutor que possa fazer frente a ela. Assim, no momento em que o adolescente não encontra esse “interlocutor” que lhe possa esclarecer as dúvidas, dialogar com ele e até fazer valer a lei, passa a tomar essa lei como algo que só existe com o objetivo de tolher seus atos, e não como uma possibilidade de lhe dar segurança e amparo. Entende que a lei está para excluí-lo. Não encontra formas de identificação legítimas que o amparem e recorre às ilegítimas como maneira de inclusão e reconhecimento social (CARLETTI, 2007, *apud* FERREIRA e VESCOVI, 2013, p. 212).

No exercício de indagar, nos perguntamos: quem são hoje os adolescentes em conflito com a lei? Podemos responder considerando o que Edson Passetti, no seu livro

Violentados: crianças, adolescentes e justiça (1995b), define como os novos miseráveis. Os miseráveis de hoje, diz ele, não são mais os maltrapilhos, pedintes ou abandonados à própria sorte. Para o autor, eles estão armados, são a mão de obra barata. São os novos miseráveis os que habitam o mercado ilegal, e as vezes coabitam o mercado legal. Para eles, não há direitos a ser conquistados, desejam o bem de consumo a qualquer preço e buscam o bem material pelo avesso e a justiça nada mais é do que um meio para permanecerem vivos, de escaparem do extermínio.

Quem está na mira? Ao atravessarmos os portões das misérias sociais encontramos adolescentes pobres, pretos, baixa escolaridade, analfabetos, em sua maioria do sexo masculino e da periferia. São aqueles que se tornaram sujeitos do discurso político/jurídico brasileiro, que muitas vezes sequer têm o direito de ter seus direitos respeitados ou de gozá-los em sua plenitude. As privações múltiplas dos direitos sociais básicos caracterizam e traçam um perfil do adolescente em conflito com a lei. Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 15) nos ajuda nessa resposta quando afirma que “[...] a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”. São discursos que muitas vezes carregam resquícios de uma lógica penalizadora e, no que se refere ao sistema socioeducativo, não é comum nos encontramos sob a releitura do que o Código de Menores promovia.

O que ocorre, é que em muitas situações, a condição atual dos adolescentes em conflito com a lei continua sendo o que Luppi em 1981 chamou de “ferida aberta no coração do país”.

2.3. O Estatuto da Criança e do Adolescente e as Medidas Socioeducativas

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente, 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, 1988, Art. 227).

O ano é 1988, um novo tempo se inicia no país, num contexto de mudanças políticas e de mobilizações sociais, a Constituição Federal materializa a luta pela redemocratização brasileira. O passado não se extingue simplesmente, o caminho é de construção de um novo futuro, nasce um novo Brasil, a garantia do Estado democrático de

direito e de justiça social, com isso, a ampliação da proteção aos direitos fundamentais individuais e coletivos.

A mobilização continua, os movimentos sociais se articulam e ocupam diversos espaços, reivindicam diferentes pautas e é nesse cenário de mudanças que em 1990 se promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Para Miranda (2017), o Estatuto nasce das discussões gestadas no âmbito nacional e internacional e simboliza o resultado das tensões sociais que se delinearam em torno das questões da infância no Brasil dos anos de 1980, procurando construir uma nova sensibilidade em relação aos problemas que atingiam as nossas crianças e adolescentes. Neste sentido:

Os destinatários do ECA já não eram mais os menores. A nova legislação se aplicava a todas as crianças e a todos os adolescentes do território nacional, que passaram a ter seus direitos básicos garantidos. Pela primeira vez em nossa história, as crianças e os adolescentes deixaram de ser objeto e se tornaram sujeitos de direitos (LOPES, SILVA e MALFITANO, 2006, p. 119).

A leitura feita pelos formuladores do Plano Decenal Estadual de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes em Pernambuco (2018), é de que o ECA representa para além de uma lei, em outras palavras, é uma nova sensibilidade política para o campo dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes, estabelecendo princípios norteadores para as áreas protetiva e socioeducativa.

O ECA representa um marco divisório na história da luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente, por romper com a lógica estabelecida pelo Código de Menores de 1927, que trouxe consigo a “doutrina salvacionista” como princípio. Ao ser reformulado em 1979, o Código produz a lógica da “Situação Irregular”, que, por sua vez, reforçava a ideia de “justiça do menor”, voltada para aqueles meninos e meninas considerados “pobres, abandonados e delinquentes” (PERNAMBUCO, 2018, p. 27).

Nesse sentido, a substituição do velho paradigma da situação irregular desencadeou mudanças de referenciais no trato da questão infracional. Essa substituição significa dizer que o adolescente em conflito com a lei deve exercer a efetiva cidadania e não mais ser objeto de intervenção e do controle social do Estado. Nessa perspectiva:

O Estatuto da Criança e do Adolescente rompe, assim, definitivamente tanto com o Direito Penal do Menor (1927), quanto com o orientado com a Doutrina da Situação Irregular (1979), pois, para além da carência, do abandono e do ato infracional, cuida prioritária e integralmente da proteção à criança e ao adolescente independentemente das situações que possam se encontrar envolvidos, haja vista que pela condição peculiar de desenvolvimento da personalidade, importa cuidados especiais (RAMIDOFF, 2007, p. 48-49).

Para Maria de Lourdes Trassi Teixeira (1994), o Estatuto é um instrumento jurídico que tem como objetivo garantir os direitos de todas as crianças e adolescentes brasileiros, coloca como situação irregular as condições difíceis para viver e responsabiliza a família, as instituições, a comunidade e o Estado pela garantia do exercício dos direitos (TRASSI, 1994). De acordo com o artigo 3º do ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990a, Art. 3º).

A consolidação do ECA amplia o compromisso e a responsabilidade do Estado e da sociedade por ações e intervenções que sejam eficazes para assegurar a reintegração social aos adolescentes que estão inseridos no sistema socioeducativo. O Estatuto rompe com o termo menor/abandonado em situação irregular e inaugura um novo conceito, da proteção integral, da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos, devendo ser respeitada a condição peculiar da pessoa em desenvolvimento.

O movimento brasileiro em defesa da criança e do adolescente ganha respaldo nos acordos internacionais que advogam sob uma nova perspectiva o adolescente em conflito com a lei. A convenção dos direitos da criança adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de Setembro de 1990, tratou no artigo 40 sobre aqueles que cometem atos infracionais. Para a Convenção, a criança é todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável a criança, a maioridade seja alcançada antes. Nesse contexto:

A criança suspeita, acusada ou reconhecida como culpada de ter cometido um delito tem direito a um tratamento que favoreça o seu sentido de dignidade e valor pessoal, que tenha em conta a sua idade e que vise a sua reintegração na sociedade. A criança tem direito a garantias fundamentais, bem como a uma assistência jurídica ou outra adequada à sua defesa. Os procedimentos judiciais e a colocação em instituições devem ser evitados sempre que possível (BRASIL, 1990b, Art. 40).

Anteriormente a Convenção dos Direitos da Criança, as Regras mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude (regras de Beijing) - Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas também trata da situação processual e garantias do adolescente em conflito com a lei, afirmando que:

Respeitar-se-ão as garantias processuais básicas em todas as etapas do processo, como a presunção de inocência, o direito de ser informado das acusações, o direito de não responder, o direito à assistência judiciária, o direito à presença dos pais ou tutores, o direito à confrontação com testemunhas e a interrogá-las e o direito de apelação ante uma autoridade superior (BRASIL, 1985, REGRA 7).

Em 1988, uma Reunião Internacional de Peritos elaboram um Projeto de Princípios Orientadores das Nações Unidas para a prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad, que aprovada em uma Assembléia Geral em 1990, apresenta os princípios fundamentais:

1. A prevenção da delinquência juvenil é parte essencial da prevenção do delito na sociedade. Dedicados a atividades lícitas e socialmente úteis, orientados rumo à sociedade e considerando a vida com critérios humanistas, os jovens podem desenvolver atitudes não criminais.
2. Para ter êxito, a prevenção da delinquência juvenil requer, por parte de toda a sociedade, esforços que garantam um desenvolvimento harmônico dos adolescentes e que respeitem e promovam a sua personalidade a partir da primeira infância.
3. Na aplicação das presentes Diretrizes, os programas preventivos devem estar centralizados no bem-estar dos jovens desde sua primeira infância, de acordo com os ordenamentos jurídicos nacionais.
4. É necessário que se reconheça a importância da aplicação de políticas e medidas progressistas de prevenção da delinquência que evitem criminalizar e penalizar a criança por uma conduta que não cause grandes prejuízos ao seu desenvolvimento e que nem prejudique os demais.
5. Devem ser desenvolvidos serviços e programas com base na comunidade para a prevenção da delinquência juvenil. Só em último caso recorrer-se-á a organismos mais formais de controle social (BRASIL, 1990c, p. 3).

Entretanto, de acordo com Silva (2018), é a partir do Estatuto que as crianças e os adolescentes brasileiros tornam-se sujeitos que gozam de todos os direitos destinados a pessoa humana, são prioritários na elaboração de políticas públicas destinadas à garantia dos direitos humanos e sociais. Nesse contexto, estão inseridos os adolescentes que estão em conflito com lei.

Para Beretta (2012), os adolescentes entre 12 e 18 anos são penalmente inimputáveis, no entanto, são penalmente responsáveis e respondem nos termos de leis específicas do ECA. É nesse sentido que o Estatuto estabelece um conjunto de medidas socioeducativas que poderão ser aplicadas ao adolescente desde que verificada a prática do ato infracional. De acordo com o artigo 112 do ECA, as medidas podem ser desenvolvidas em meio aberto ou meio fechado. No conjunto das medidas em meio aberto, temos a advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade e liberdade

assistida. As medidas em meio fechado consistem em inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. Segundo Volpi (2015, p. 17), “as medidas socioeducativas constituem-se em condição especial de acesso a todos os direitos sociais, políticos e civis”.

A advertência, segundo o ECA, consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada. Volpi (2015, p. 28) afirma que na aplicação dessa medida “a coerção manifesta-se no seu caráter intimidatório, devendo envolver os responsáveis num procedimento ritualístico”. Para Renato Henrique Redher (2017), a advertência é aplicada geralmente quando o ato é cometido sem grave ameaça e violência à pessoa.

A obrigação de reparar o dano se faz pela restituição do bem ou ressarcimento da vítima, havendo impossibilidade de ser aplicada, a medida poderá ser substituída por outra mais adequada (BRASIL, 1990a).

A prestação de serviço à comunidade se realiza através de atividades gratuitas, por um período não excedente a seis meses, com uma jornada máxima de 8 horas semanais junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais, de forma que não prejudique a frequência à escola e ao trabalho. Para Volpi (2015, p. 29), “[...] a prestação de serviços à comunidade será cada vez mais efetiva na medida em que houver o adequado acompanhamento do adolescente pelo órgão executor, o apoio da entidade que o recebe, e a utilidade real da dimensão social do trabalho realizado”.

A Liberdade Assistida constitui também uma das medidas em meio aberto, é aplicada sempre que se afigurar como mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. O caso será acompanhado por uma pessoa capacitada, designada pela autoridade e poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. O prazo mínimo para a Liberdade Assistida será de seis meses, “podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor” (BRASIL, 1990a, Art. 118, § 2º). Para Saraiva (1999, apud Carmo e Neto 2015), a Liberdade Assistida é vista como “medida de ouro”, prevendo-se elevados índices de sucesso para os programas que são adequadamente executados.

No conjunto das medidas em meio fechado, temos a semiliberdade, que segundo o ECA pode ser determinada desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto. No cumprimento dessa medida, a realização de atividades externas independe de

autorização judicial, dentre elas são obrigatórias a escolarização e profissionalização. Portanto, deve o programa de atendimento articular, para sempre que possível, utilizar os recursos existentes na comunidade. Volpi (2015) manifesta a importância dos programas de semiliberdade manterem uma ampla relação com os serviços e programas sociais externos à Unidade e a moradia do socioeducando.

A internação “constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990a, art. 121). Não será aplicada a internação se houver outra medida adequada, a mesma só poderá ser indicada se tratar de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves e por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

O adolescente que cumpre a medida de internação será permitido a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica, salvo determinação judicial em contrário. A medida não comporta prazo determinado, mas em nenhuma hipótese o tempo máximo da internação excederá a três anos e sua manutenção será reavaliada, no máximo, a cada seis meses. Observa-se que o ECA prevê a internação antes da sentença, que pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias, que é denominada internação provisória.

As medidas podem ser aplicadas isoladas ou cumulativamente (BRASIL, 1990a). Sobre isso, Eduardo Dias de Souza Ferreira (2010) chama a atenção para o fato da acumulação de medidas ser entendida em dois aspectos: primeiro, a possibilidade de uma medida socioeducativa e uma medida protetiva, segundo, na decisão que aplica uma medida socioeducativa com outra medida socioeducativa.

Sobre a cumulação de medidas socioeducativas, em meio aberto, por exemplo, prestação de serviços à comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA); ou de advertência a LA é possível, apesar das divergências sobre a conveniência ou não, em especial a PSC com LA, uma vez que o perfil de jovem indicado é distinto, pois distinta são suas necessidades socioeducativas (FERREIRA, 2010, p. 152).

Nosso país apresenta mudanças históricas no contexto da proteção integral, contudo, os adolescentes que antes eram objetos de intervenção do Estado e agora são sujeitos de direitos, não significa dizer que vivenciem essa proteção plena em seu cotidiano.

A efetividade das medidas socioeducativas, segundo Beretta (2012), se define pela capacidade de proporcionar a reflexão e a mudança na vida do adolescente oportunizando o rompimento com o processo de exclusão social. Nesse sentido, as medidas socioeducativas devem ser analisadas considerando os determinantes que levam o adolescente a condição de vulnerabilidade (adolescência, ato infracional, família, renda, escola, trabalho).

Para Seda (1993, apud Beretta 2012, p. 69):

[...] a execução das medidas socioeducativas deve se inscrever no campo da garantia (promoção e defesa) dos direitos da criança e do adolescente, como parte da política de direitos humanos. Sempre que possível as medidas devem ser aplicadas preferencialmente em meio aberto, deixando as medidas privativas para os casos previstos em lei de risco pessoal e social.

Nesse sentido, Beretta (2012) e Volpi (2015), apontam que a execução das medidas socioeducativas deve envolver a família e a comunidade, possibilitando a inclusão do adolescente a participar da vida social a partir da inserção em atividades externas, utilizando a rede socioassistencial e intersetorial.

2.4. Uma discussão em meio aberto: a Liberdade Assistida

Seção V

Da Liberdade Assistida

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

- III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;
- IV - apresentar relatório do caso.

(ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - 1990)

A Liberdade Assistida é uma das medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do ECA, que poderá ser aplicada ao adolescente que comete ato infracional desde que provada a autoria e a materialidade da infração. Para Ferreira (2010), a liberdade assistida foi a medida socioeducativa que mais apresentou impacto conceitual e mudança de paradigma. Sua função que era exclusivamente proteger a sociedade do adolescente, passou a garantir a esse mesmo adolescente a sua integração comunitária com dignidade.

Segundo o mesmo autor, o conceito não é totalmente novo, mas a ênfase na palavra *assistida* e nos verbos *acompanhar*, *auxiliar* e *orientar* propõe para o protagonismo juvenil, em que os sujeitos deixam de ser objeto de controle e vigilância, e passam a ser sujeitos de direitos e que precisam de apoio durante a execução da medida.

Nessa mesma perspectiva, Leila Maria Torraca de Brito (2007) aponta que enquanto a liberdade vigiada era estabelecida como instrumento para controle de comportamento em consequência da prática do ato infracional, a liberdade assistida no contexto da doutrina da proteção integral, tem o objetivo de fortalecer os saudáveis vínculos que são mantidos ou estabelecidos entre o adolescente e seu grupo doméstico e comunitário.

A proposta da liberdade assistida no ECA é romper com os procedimentos e estratégias dos Códigos de Menores. Para Della Giustina (1998), é uma medida que reconstrói no adolescente a sua atividade, valores, a convivência familiar, social, escolar e profissional.

Brito (2000, apud Brito, 2007 p, 135), ao analisar o sistema socioeducativo no contexto da Proteção Integral, aponta que:

O compromisso, agora, é com os direitos desses jovens, direito de não continuar cometendo infrações, direito de ter uma vida digna, direito de ser incluído nas políticas públicas. Para tanto, temos de apontar não simplesmente suas patologias (patologias segregam, afastam), mas as indicações para o completo desenvolvimento, seguindo-se os parâmetros indicados no Estatuto, ou seja, o que está sendo oferecido para promover seu direito à saúde, à educação, à convivência familiar e comunitária.

A Liberdade Assistida deve se constituir em um espaço de reflexão sobre as práticas e de possibilidades para o exercício da cidadania e contribuir para a construção de

um novo projeto de vida. Para isso, a integralização dos diferentes serviços de proteção social articulada com a rede socioassistencial do município, deve repercutir na materialização das políticas públicas e assegurar a implementação de ações visando o desenvolvimento da condição humana e social do socioeducando. Segundo o SINASE:

O cumprimento em meio aberto da medida socioeducativa de liberdade assistida tem como objetivo estabelecer um processo de acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente. Sua intervenção e ação socioeducativa devem estar estruturadas com ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade) possibilitando, assim, o estabelecimento de relações positivas que é a base de sustentação do processo de inclusão social a qual se objetiva. Dessa forma, o programa deve ser o catalisador da integração e inclusão social desse adolescente (BRASIL, 2006b, p. 44).

É necessário que as entidades e programas de execução da medida construam uma rede de atendimento que seja efetiva quanto aos encaminhamentos das necessidades dos adolescentes e de seus familiares. Essa articulação deve fomentar a escuta de diversas demandas no intuito de restabelecer as relações sociais e comunitárias que atuam nesse processo.

A participação ativa e qualitativa da família é fundamental para a ação socioeducativa, tornando-se um importante instrumento que possibilita a reintegração social. Nessa perspectiva, toda a formação do adolescente é extensiva à sua família. “Portanto, o protagonismo do adolescente não se dá fora das relações mais íntimas. Sua cidadania não acontece plenamente se ele não estiver integrado à comunidade e compartilhando suas conquistas com a sua família” (BRASIL, 2006b, p. 49).

A execução da medida socioeducativa deve oferecer as condições para que a família e o adolescente vivenciem o protagonismo que o processo socioeducativo pressupõe. “Ações e atividades devem ser programadas a partir da realidade familiar e comunitária dos adolescentes para que em conjunto (programa de atendimento, adolescentes e familiares) possam encontrar respostas e soluções mais aproximadas de suas reais necessidades” (BRASIL, 2006b, p. 49).

Pereira e Mestriner (1999) afirmam que a liberdade assistida é uma das medidas menos grave que pode ser aplicada como medida inicial ou nos casos de egressos das medidas de internação e semiliberdade, como etapa conclusiva do processo socioeducativo.

Carmo e Neto (2015) asseguram que a medida socioeducativa de liberdade assistida apresenta em sua finalidade a função de sanção jurídica, pelo modo como é reduzida a possibilidade de ação do adolescente, que passa a ter suas atividades monitoradas, uma vez

que é designada uma pessoa capacitada para supervisionar sua frequência e aproveitamento escolar, e diligenciar sua inserção no mercado de trabalho mediante profissionalização. Nesse sentido:

Considerando ser a liberdade assistida uma medida socioeducativa, entendo que significa um processo educacional em direção ao social, ou seja, a vida em sociedade. Trata-se de um (re)aprendizado do modo de viver. O adolescente em seu mundo natural - meio aberto e preferencialmente junto de sua família, deverá se promover socialmente com a ajuda de um orientador (FERNANDES, 1998, p. 156).

Para Ferreira (2010), o desenvolvimento da liberdade assistida e sua efetividade requer orientadores preparados, capacitados e uma rede eficiente de atendimento para as demandas apresentadas. Para isso, os vários setores precisam ser sensibilizados para esse fim (promoção social, educação, profissionalização e mercado de trabalho). Nesse contexto, o Sinase destaca que a formação continuada dos atores sociais envolvidos é imprescindível para o aperfeiçoamento de práticas sociais que possam extinguir qualquer postura assistencialista e repressora. Superar esses entraves exige capacitação técnica e humana, permanente e contínua. Fernandes (1998, p.156), ressalta que:

[...] é tarefa primordial do orientador junto ao adolescente em liberdade assistida, desocultar o seu significado. É fazer emergir nos encontros dialógicos, sentidos próprios. É claro que, se o sujeito que vivencia a medida não tiver consciência do seu significado, os objetivos visados não serão alcançados.

A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente tem como uma de suas diretrizes a municipalização do atendimento. Para o ECA, essa política será desenvolvida através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Desse modo, a Liberdade Assistida tem como locus de execução os equipamentos sociais locais, possibilitando sua efetivação com maior inserção social e participação do adolescente na comunidade.

Em 2009, a Resolução nº 109/09 do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, tipificou o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida como serviço de responsabilidade do Centro de Referência Especializado em Assistência Social - CREAS, que é uma unidade pública estatal de atendimento e referência para o acompanhamento especializado, dentre eles, o acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

O serviço tem por finalidade prover atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, determinadas judicialmente. Deve contribuir para o acesso a direitos e para a ressignificação de valores na vida pessoal e social dos(as) adolescentes e jovens. Para a oferta do serviço, faz-se necessário a observância da responsabilização face ao ato infracional praticado, cujos direitos e obrigações devem ser assegurados de acordo com as legislações e normativas específicas para o cumprimento da medida (BRASIL, 2009, p. 22).

Quanto a municipalização, esse processo fundamenta-se no pressuposto de que o adolescente deve ser atendido pela rede de serviços oficiais e comunitários locais. O atendimento técnico deve atender uma proposta pedagógica que seja pautada nos parâmetros do Sistema de Garantia de Direitos - SGD, no sentido da efetivação dos direitos referente à dignidade, à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

Assim, os programas de liberdade assistida devem ser estruturados no nível municipal, preferencialmente localizados nas comunidades de origem do adolescente. Devem ainda ser gerenciados e desenvolvidos pelo órgão executor no nível municipal em parceria com o judiciário, que supervisiona e acompanha as ações do programa (VOLPI, 2015, p. 30).

O Sinase prevê a composição da equipe técnica do programa de atendimento, o artigo 12 da lei 12.594/12 determina que esta equipe “[...] deverá ser interdisciplinar, compreendendo, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência” e continua: “outros profissionais podem ser acrescentados às equipes para atender necessidades específicas do programa” (BRASIL, 2012, Art. 12).

É imprescindível a composição de um corpo técnico que tenha conhecimento específico na área de atuação profissional, bem como o conhecimento teórico-prático em relação à especificidade do trabalho a ser desenvolvido. Os programas de atendimento socioeducativo precisam contar com uma equipe multiprofissional com perfil capaz de acolher e acompanhar os adolescentes e suas famílias, atender suas demandas e ter habilidade para acessar a rede pública e comunitária de atendimento para atender casos de violação, promoção e garantia de direitos (BRASIL, 2006b).

A Liberdade Assistida enquanto uma medida que se estrutura nas relações sociais e comunitárias onde o adolescente está inserido, se qualifica pelos seus significados e impactos na vida desses sujeitos.

Para Sandra Carla Pereira de Lima (2003), a finalidade da medida vai além da elaboração textual da legislação, o propósito não é o cumprimento da medida em si, mas na promoção do sujeito pelo cumprimento da medida. As atividades previstas durante o cumprimento da medida devem se realizar dentro de um projeto de construção de valores de modo que determinadas práticas façam parte do cotidiano do socioeducando, dos seus planos e das suas relações com o outro. É a promoção social do adolescente e nela o cumprimento da medida e não o mero cumprimento da medida, como forma de promoção social.

Nesse sentido, a liberdade assistida por sua natureza é importante que se realize com protagonismo e voluntariamente, para evitar que o adolescente seja novamente objeto do sistema de justiça, a medida deve apoiá-lo na construção de um novo projeto de vida (CARRANZA, 2002, apud LIMA, 2003).

Teixeira (1994) afirma que a medida de liberdade assistida tem um caráter educativo e preventivo, desde que a execução da mesma consiga propiciar ao adolescente condição para que ele elabore um novo projeto de vida que rompa com a prática de delitos, evitando sua reincidência com o ato infracional.

Entretanto, a aplicação das medidas socioeducativas segundo Cézar Bueno de Lima (2009), permanece sendo uma imposição do Estado e não uma opção do adolescente.

[...] rotulados como infratores e pequenas encarnações *do mal*, são colocados em um dispositivo de *instrução penal interminável* e de *julgamento perpétuo*. Juízes, promotores e peritos sociais esforçam-se para decifrar a falácia da infância delinquente ou aquela que manifesta tendências nesse sentido. Essa operação é considerada tão ou mais importante que a comprovação material do delito, porque permite revelar o *temperamento do pequeno malfeitor* e seu *meio de origem* (LIMA, 2009, p. 161).

Nesse sentido, o propósito da reinserção social do adolescente é de que ele seja “educado” durante o cumprimento da medida, não tanto pelo que praticou, mas por seu comportamento, pela segurança e defesa social (LIMA, 2009).

Não podemos negar que quando os espaços de referência para o adolescente não atendem às suas necessidades pedagógicas, as vulnerabilidades se potencializam. A determinação que alude o artigo 119 do ECA visa garantir que outras práticas sociais se estabeleçam.

Soares (2001, p. 91) adverte:

Aplicar apenas formalmente uma liberdade assistida ou um arremedo de prestação de serviços à comunidade ou determinar uma reparação de

danos meramente simbólica, ou fazer uma advertência que entra por um ouvido e sai pelo outro, é tão hipócrita como internar só para mostrar serviço à sociedade.

Não podemos deixar de mencionar a similaridade entre o contexto macro e micro na discussão acerca da Liberdade Assistida em Pernambuco.

O sistema socioeducativo em meio aberto no estado de Pernambuco se inicia sob a perspectiva da proteção integral. De acordo com o Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo – PEDAS (2015), as medidas socioeducativas em meio aberto começam a ser executadas em Pernambuco a partir de 1994, quando o Tribunal de Justiça e o UNICEF celebram um convênio visando à criação do programa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviço à Comunidade. Nesse contexto, foi desenvolvido o programa de Liberdade Assistida Comunitária (LAC), que segundo Volpi (2015), é uma modalidade que poderá ser desenvolvida por grupos comunitários, com orientadores voluntários, desde que sejam esses, capacitados e integrados à rede de atendimento ao adolescente.

É importante também destacar que à frente desse atendimento estavam as Organizações Não Governamentais - ONGs, que contavam com o financiamento do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) para a execução do programa. Nesse sentido, ficava o poder judiciário, além das funções típicas do processo e julgamento, o controle, supervisão e apoio ao trabalho desenvolvido pelos orientadores, por meio de sua equipe interprofissional.

Inicialmente, o programa de Liberdade Assistida atendia os adolescentes e jovens do Recife e contava com uma ONG em cada Região Político Administrativa, essa instituição executava o atendimento ao adolescente e sua família, como também capacitava os orientadores para a atuação comunitária. A municipalização das medidas em meio aberto no Recife aconteceu em 2005, quando a Secretaria Municipal de Direitos Humanos assumiu o atendimento, que ainda era realizado por algumas ONGs. Em 2009 o município passou a executar o atendimento através dos CREAS.

Nesse processo de descentralização dos serviços, outros municípios de Pernambuco iniciaram o atendimento em meio aberto até 2006: Olinda, Belém de Maria, Cabrobó, Escada, Jaboatão dos Guararapes, Macaparana, Palmares e Santa Maria da Boa Vista. A partir daquele ano, com a formulação do Guia de Orientação dos CREAS, o serviço de atendimento socioeducativo em meio aberto passou a ser de responsabilidade do CREAS e financiado pelo Ministério do Desenvolvimento Social - MDS.

Em 2008, o financiamento passou a ser uma ação contínua, porém só 22 municípios estavam aptos a receber esses recursos, que tinha como critérios para esse repasse o contingente populacional, a princípio teria que ser mais de 100 mil habitantes, que logo foi ampliado para atender municípios com mais de 50 mil habitantes, além disso, a exigência de habilitação em gestão básica ou plena e possuir Centro de Referência em Assistência Social - CRAS ou CREAS.

A trajetória de Geydson pelo sistema socioeducativo em meio aberto em um município do sertão de Pernambuco, se faz em um período em que o sistema socioeducativo se reorganizava nacionalmente, entre 2008 e 2014. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o adolescente estava inserido no sistema socioeducativo se consolidava planos, ações e políticas públicas para o adolescente em conflito com a lei. Nesse cenário, implementou-se o Sinase, a nível estadual houve a construção do Plano de Reordenamento Socioeducativo de Pernambuco (2010 -2015) e o Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco – PEDAS (2015 – 2024).

As metas e ações a serem desenvolvidas com os planos estaduais, assim como os objetivos expostos no Sinase para os programas em meio aberto, prevê que ambas sejam subsidiadas por indicadores de acompanhamento e avaliação, para produção de informações que possam redirecionar as estratégias propostas. Contudo, Pernambuco não difere do restante do país quanto à fragilidade dos dados sobre o atendimento socioeducativo em meio aberto.

De acordo com o monitoramento anual das metas e indicadores de desempenho do Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (2018), no que se refere ao mapeamento da demanda de atendimento socioeducativo no âmbito municipal, em relação ao ano de 2017, apenas 34,05% (63) das comarcas do Estado de Pernambuco apresentaram dados sobre a realidade local das medidas socioeducativas em meio aberto. Entretanto, destaca-se que naquele ano 105 municípios pernambucanos estavam realizando atendimento socioeducativo de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

Segundo o Plano de Reordenamento Socioeducativo de Pernambuco:

Há, entretanto, uma lacuna causada pela fragilidade de dados, que dificulta compreender o alcance deste atendimento no estado, apontando para a necessidade de ser realizada com a maior brevidade possível uma pesquisa para conhecimento da realidade estadual do sistema socioeducativo que possibilite a compreensão do universo e perfil dos adolescentes que vêm cumprindo medida socioeducativa em

Pernambuco, como subsídio para a implementação de políticas de municipalização da medida no estado (PERNAMBUCO, 2010, p. 32).

O atendimento socioeducativo no estado de Pernambuco, mais especificamente a Liberdade Assistida, nos indica vários desafios, dentre eles, que esta pesquisa possa contribuir para o debate da realidade local, das ações práticas cotidianas e subsidie na efetivação de políticas para o sistema socioeducativo em meio aberto.

3. UM LUGAR PARA AS ADOLESCÊNCIAS: tessituras e contrastes das práticas socioeducativas

3.1. Cumprir a lei, fazer (in)justiça

Ofício

Ilustríssimo (a) Senhor (a) Diretor

Cumprimentado-o cordialmente, encaminho a Vossa Senhoria o adolescente para que o mesmo inicie o cumprimento da **Liberdade Assistida** que lhe foi aplicada, **pelo prazo mínimo de (seis) meses**, inserindo-o em programas educativos, de maneira que não seja prejudicado o seu horário de comparecimento a escola e/ou trabalho.

Saliento que o orientador do adolescente deverá encaminhar relatórios **a cada dois meses** a este juízo, fazendo referência ao Processo de Execução e explicitando:

- 1- A frequência e aproveitamento escolar do adolescente, pois se sabe que um dos principais déficits que os adolescentes infratores apresentam é a baixa ou nula escolaridade, condição negativa que reduz suas possibilidades laborais e de inserção social, o que aumenta sua vulnerabilidade ao sistema de justiça penal, ao adquirirem a maioridade.
- 2- Explicitar quais as diligências que estão sendo empreendidas, a fim de profissionalizar o adolescente e abordar a questão da inserção do mesmo no mercado de trabalho.

Ademais, o **Plano Individual de Atendimento - PIA** deverá ser **elaborado no prazo de até 15 dias**, o qual deverá contemplar a participação dos pais ou responsáveis, os quais têm o dever de contribuir com o processo ressocializador do adolescente.

O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família representada por seus pais ou responsável. Deverá conter no PIA, no mínimo: I - os resultados da avaliação interdisciplinar; II - os objetivos declarados pelo adolescente; III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional; IV - atividades de integração e apoio à família; V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde.

Ao ensejo, renovo os votos de estima e distinta consideração.

Atenciosamente,

Juíza de Direito

O texto acima é uma transcrição de um ofício expedido ao CREAS pela Juíza da Vara da Infância e Juventude, encaminhando um adolescente para cumprir a Liberdade

Assistida. Por questões éticas que envolvem assinaturas, optamos por não expor o documento original, no entanto, a intenção é representar através do ofício os pressupostos da LA no processo de execução da medida.

Ao nos depararmos com o documento nos perguntamos: até quando vamos ter o direito de decidir sobre a liberdade de alguém? Até quando as togas, as sentenças, os relatórios construídos por orientadores e equipes dos programas de atendimento ditam sobre quem tem condições de ser posto em liberdade, ou de ter essa liberdade restringida? Até quando faremos parte desse mecanismo cumpridor da lei para fazer (in)justiça?

Nesse instante, recuo da posição de pesquisadora e me utilizo do recurso da fala em primeira pessoa para demarcar um espaço que também ocupo enquanto profissional e que não estive imparcial durante o processo. Quando faço as perguntas, não estou isenta da crítica, pelo contrário, elas ecoam direcionadas também para mim, pois sou parte da engrenagem que é o sistema socioeducativo que vivenciamos.

César Bueno de Lima (2009) destaca que o reconhecimento das hierarquias e a adesão ao modelo de sociabilidade do castigo, atravessa o Estado, a família, a escola, a mídia, os portadores do discurso competente, os especialistas e promete vantagens a todos os associados.

As instituições destinadas a adolescentes infratores parecem estar sempre em consonância com propostas jurídico-políticas que apostam em reformas constantes, na tentativa de superar uma sucessão de crises que acompanham a existência das instituições de controle penal juvenil (LIMA, 2009).

Recordo-me que atendi uma travesti que estava cumprindo internação sanção. É importante destacar que não há no sistema socioeducativo de Pernambuco espaços específicos para atender o público LGBTQIA+ que se encontra em conflito com a lei. Quanto a internação sanção, é a medida restritiva de liberdade prevista no art. 122, inciso III, do ECA, por um período máximo de 3 (três) meses, aplicada ao adolescente que descumpra a medida imposta anteriormente, de forma reiterada e injustificada.

Na ocasião, durante o atendimento aquela menina, perguntei-lhe o motivo pelo qual não havia cumprido a medida de Liberdade Assistida, porque ela “preferia” (usei esta palavra e sinto vergonha disso) estar “presa”? Ela me respondeu: “Jedivam, isso aqui pra mim é uma colônia de férias! Imagina o que eu tenho que sofrer na rua em três meses para ganhar a vida? Tenho que me prostituir para me sustentar, sou muitas vezes violentada, nem sempre tenho o que comer, onde dormir. Aqui vou passar três meses comendo e

dormindo ‘às custas’ do Estado, sem ter que me preocupar e, ainda vou namorar. Foi por isso que voltei”.

Os pressupostos de uma medida socioeducativa presente em uma determinação judicial não dão conta por si só de garantir ao adolescente a promoção social, muitas vezes é mais um mecanismo de punição que controla o indivíduo pelas ausências das políticas públicas e pela própria ideia do Estado de fazer justiça.

Para Lima (2009), o Estatuto e as instituições de controle apegam-se à ontologia do crime e à inventabilidade das políticas penais de prevenção geral que acordam distintas formas de vigilância e controle. Sendo incapaz de remover o entulho penalizador que o cerca, o Estatuto permanece filiado ao sistema punitivo, que intercepta pequenas existências para efeito de vigilância, controle e ressocialização.

Nesse sentido, seguimos fazendo pareceres, determinando quem já reúne condições de ser posto em liberdade, progredido de medida, ou quem deve continuar privado desta liberdade. Seguimos com práticas sutis e poderosas de punição, seguimos fazendo (in)justiça.

3.2. O Sinase e a operacionalização da política pública

A consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente vislumbra um novo compromisso do Estado e da sociedade civil por soluções efetivas no sistema socioeducativo, da materialização de políticas públicas que possam assegurar ao adolescente em conflito com a lei um atendimento estruturado e qualificado, sustentado nos princípios dos direitos humanos.

Nesse contexto, o atendimento socioeducativo ganha um novo capítulo quando em 2004, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH, por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente - SPDCA, em conjunto com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, sistematizaram o organizaram através de um amplo debate, que envolveu diversas áreas do governo, representantes de entidades, especialistas da área e operadores do SGD, a proposta do Sinase.

É na perspectiva de concretizar os avanços da legislação e contribuir para a efetiva cidadania do adolescente autor de ato infracional que em 2006, o Conanda, através da resolução 119, resolve aprovar o Sinase, apresentando-o como “uma política pública

destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (BRASIL, 2006a, Art 2º). E continua:

O SINASE é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público (BRASIL, 2006b, p. 22).

A mobilização nacional que aconteceu em 2004, levando o Conanda a deliberar e aprovar o Sinase através resolução 119 em 2006, resulta em 2012, na lei 12.594, com o objetivo de instituir o Sistema e regulamentar a execução das medidas socioeducativas.

A partir do Sinase, a atenção especial em relação aos adolescentes em conflito com a lei ganha mais um aparato regulatório. Enquanto política pública, o intuito é alcançar e proteger os preceitos pedagógicos estabelecidos no ECA. Com isso, o Brasil passa a reformular sua política de atendimento socioeducativo e a desenvolver ações para que a lei seja efetivada.

O Sinase, enquanto política pública, dispõe além das competências, atribuições e recomendações aos órgãos de distribuição. É fonte de produção de dados e informações para construir novos planos, programas e ações na garantia dos direitos de adolescentes e jovens em conflito com a lei. Segundo Silva (2018, p. 109):

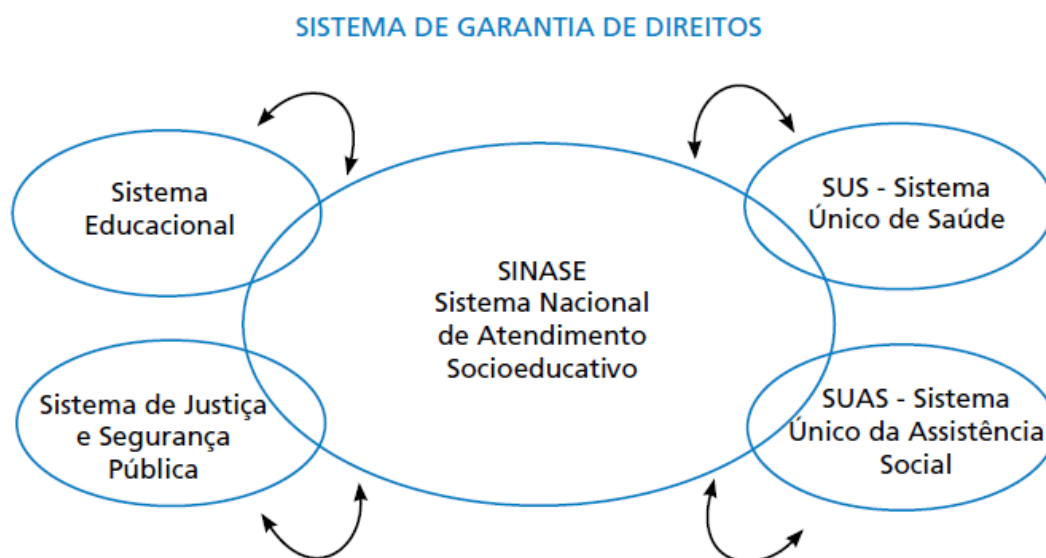
O SINASE é uma política pública porque passa a orientar o atendimento socioeducativo, englobando orientações práticas para sua operacionalização. E como sistema, constitui-se como uma política em rede, intersetorial e interinstitucional, que agrega vários setores públicos para a realização de um atendimento ao adolescente autor de ato infracional, respeitando suas dimensionalidades.

A implementação da Doutrina da Proteção Integral se viabiliza na execução da política através do Sistema de Garantia de Direitos, esse, é a articulação e a integração de instituições e instâncias do poder público na aplicação de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis federal, estadual, distrital e municipal, efetivando as normativas do ECA.

De acordo com o Sinase, o SGD é composto por vários subsistemas, que tratam de situações peculiares, neles, estão as políticas sociais básicas de assistência social, de proteção especial e de justiça para atender as crianças e adolescentes. Nesse contexto de especificidades, há um subsistema que trata do adolescente em conflito com a lei, o

SINASE, que se articula, interfere e sofre interferência dos demais subsistemas internos (saúde, educação, assistência social, justiça e segurança pública) (BRASIL, 2006b).

Figura 1: Subsistema SINASE dentro do Sistema de Garantia de Direitos



Fonte: SINASE, 2006.

Nesse sentido, o conceito adotado no Sinase é o da gestão participativa, que demanda autonomia competente e participação consciente e ampliada de todos os atores que integram a execução do atendimento socioeducativo e associa-se diretamente ao compartilhamento de responsabilidades e mediante compromisso coletivo com os resultados (BRASIL, 2006b).

A execução das medidas socioeducativas se norteia nos parâmetros elaborados pelo Sinase, estabelecendo que a natureza jurídica/sancionatória da medida não pode prescindir os aspectos educativos e pedagógicos já consolidados. Desse modo, o Sinase apresenta os objetivos das medidas: a responsabilização do adolescente quanto as consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu Plano Individual de Atendimento - PIA; e a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2006b).

Para Rehder (2017, p. 57), “o SINASE deve ser compreendido como política pública que visa regulamentar a execução das medidas socioeducativas, garantindo aos

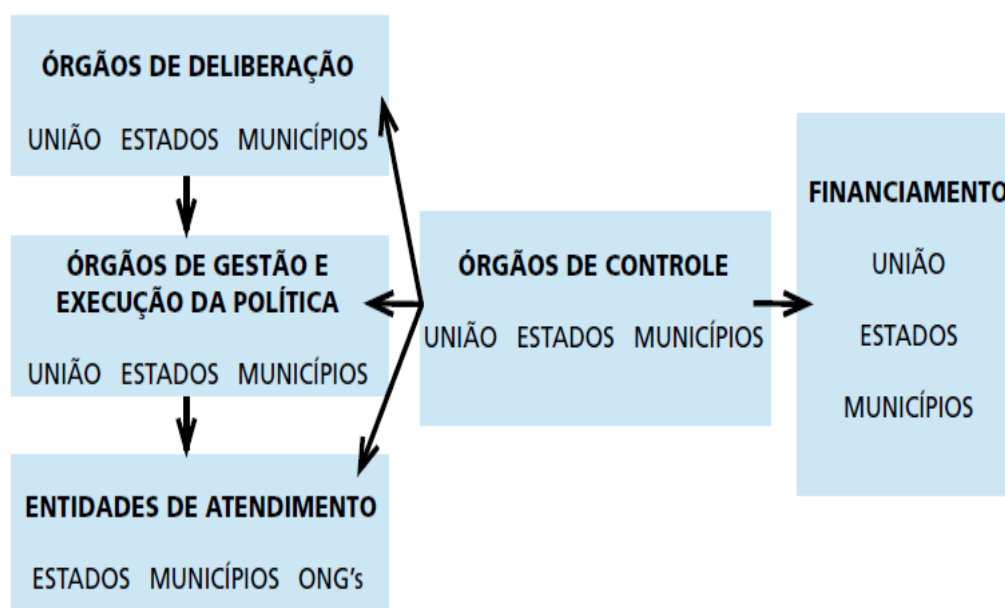
adolescentes, durante o cumprimento dessas medidas, acesso aos direitos e garantias fundamentais previstos em lei”. Portanto, o adolescente que se encontra em medida socioeducativa deve ter acesso as oportunidades de superação das situações de exclusão, assim como o acesso à formação de valores e à participação na vida social.

Enquanto sistema integrado, o Sinase articula os três níveis de governo para o desenvolvimento da ação socioeducativa, estabelecendo a co-responsabilidade e a intersectorialidade entre família, Estado e a sociedade. A lei 12.594/12 determina:

O Sinase será coordenado pela União e integrado pelos sistemas estaduais, distrital e municipais responsáveis pela implementação dos seus respectivos programas de atendimento a adolescente ao qual seja aplicada medida socioeducativa, com liberdade de organização e funcionamento, respeitados os termos desta Lei (BRASIL, 2012, Art. 2º).

A organização do Sinase prevê as competências, atribuições e recomendações aos órgãos que o compõe, indica como deve ser desenvolvida a política socioeducativa e o atendimento ao adolescente em conflito com a lei no processo de apuração do ato infracional, na aplicação e execução das medidas socioeducativas. O detalhamento dessa composição é apresentado na representação gráfica que segue:

Figura 2: Da composição do SINASE



Fonte: SINASE, 2006

O compromisso partilhado entre as diferentes esferas de governo reafirma a necessidade da eficácia do atendimento. Nesse aspecto, as medidas em meio aberto são priorizadas em detrimento das restritivas de liberdade, visto que o objetivo é reverter a tendência crescente de internação, uma vez que ela não tem melhorado a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo (BRASIL, 2006b).

Enquanto princípio socioeducativo, a municipalização do atendimento se faz urgente, o que significa dizer que o atendimento ao adolescente em conflito com a lei deve ser executado no limite geográfico do município, para que possa fortalecer o protagonismo da comunidade e da família dos adolescentes atendidos.

Dentro desse contexto, a municipalização das medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade é ainda mais premente, uma vez que elas têm como *locus* privilegiado o espaço e os equipamentos sociais do Município. Nelas há maior efetividade de inserção social, na medida em que possibilitam uma maior participação do adolescente na comunidade, e, ao contrário das mais gravosas, não implicam em segregação (BRASIL, 2006b, p. 30).

Em relação as medidas socioeducativas em meio aberto, cabe aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios inscreverem seu programas de atendimento, ou seja, os programas que executam as medidas de Prestação de Serviço à Comunidade e a Liberdade Assistida. A responsabilidade da direção do programa incumbe seleção e credenciamento de pessoal para acompanhar as medidas socioeducativas, bem como supervisionar o desenvolvimento da medida e avaliar junto ao orientador a evolução desse cumprimento.

Em todo o atendimento socioeducativo deve-se respeitar o desenvolvimento integral do adolescente. As ações socioeducativas não podem prescindir da singularidade, subjetividade, potencialidade, capacidade e limitações. Nesse sentido, o SINASE (2006b) define que o PIA é um instrumento pedagógico e fundamental para garantir a equidade do processo socioeducativo.

As medidas socioeducativas em sua definição fundamentalmente pedagógica propõem além do processo de inclusão social do adolescente, promover a reflexão e transformações em sua trajetória, ao incidir sobre novas oportunidades e romper com as práticas excludentes que esses sujeitos vivenciam em seu meio social, contribuir na elaboração de um projeto de vida emancipatório. Regina Célia de Souza Beretta (2012) entende que as medidas socioeducativas além de possibilitar o adolescente a repensar os seus atos, podem levar a comunidade a rever seus códigos e valores sociais.

Para Flávio Américo Frasseto et al. (2012), os programas em meio aberto trazem um espaço potencialmente maior para a ação socioeducativa, porém também com maiores desafios. O Sinase enquanto política pública de apoio ao adolescente em conflito com a lei prevê as possibilidades dessa ação resultante da atuação das políticas sociais.

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas (BRASIL, 2006b, p. 52).

A medida socioeducativa só tem sentido se pautada na compreensão do adolescente enquanto sujeito integral, considerando suas potencialidades e subjetividades. Frasseto et al. (2012, p. 39) argumenta que “[...] como sujeito integral, qualquer intervenção que toque sua individualidade conduzirá a uma reconstrução de significados que trazem as marcas de seu contexto histórico, social, cultural e econômico”.

Beretta (2012) defende que conhecer a realidade não se faz sozinho e a construção da realidade é um desafio coletivo daqueles que a vivem, um processo educativo que permite uma visão ampliada do mundo, que pode funcionar como força propulsora da ação que permite não apenas ver o mundo, mas entendê-lo e compreendê-lo, permitindo-se perceber as possibilidades de transformação.

Portanto, articular e acompanhar as ações socioeducativas durante o cumprimento da medida requer objetividade. O Sinase determina que o cumprimento das medidas socioeducativas dependerá do PIA, um “[...] instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (BRASIL, 2012, art. 52).

Frasseto et al. (2012) refere-se ao PIA como um instrumento que estabelece metas e ações objetivas do, para e com o adolescente. A elaboração do PIA constitui-se nesse sentido como uma importante ferramenta para acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na realização de metas pactuadas com o adolescente e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa, torna-se portanto, um instrumento pedagógico fundamental de garantia a equidade das ações socioeducativas.

De acordo com o Sinase, o PIA da Liberdade Assistida deve ser elaborado no prazo de até 15 (quinze) dias a partir do ingresso do socioeducando no programa de atendimento. Construído sob a responsabilidade da equipe técnica, com a participação do adolescente e

seus pais ou responsáveis, deve constar no mínimo: os resultados da avaliação interdisciplinar; os objetivos declarados pelo adolescente; a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional; atividades de integração e apoio à família; formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e as medidas específicas de atenção à sua saúde.

Frasseto et al. (2012) destaca que o PIA não é um diagnóstico ou um relatório burocrático, portanto não é estático, deve ser revisto continuamente, visto que os adolescentes mudam e os processos se transformam. É um plano de ação individualizado e não deve ser voltado apenas para ações de encaminhamento aos programas e serviços, é um instrumento de apoio as singularidades e subjetividades do adolescente e precisa refletir o projeto político pedagógico da instituição.

Trata-se de um plano de atenção individualizado que deve prever estratégias de escuta, cuidado e educação específicas e, sobretudo, ter a participação efetiva do adolescente e da família. Nesse sentido, deve se pautar por uma atitude e um olhar sobre a potência e não sobre a carência, investigando todas as possibilidades, talentos, interesses, habilidades e vínculos de apoio tanto do adolescente como da família, descobrindo pontos de ancoragem e de sustentação para o cumprimento dos propósitos pactuados (FRASSETO, et. al. 2012, p. 49-50).

A elaboração e acompanhamento do PIA exigem tempo e disponibilidade para a escuta e tomada de decisões que irão nortear ações urgentes e contínuas do processo socioeducativo. Tais ações devem estar ancoradas na perspectiva do adolescente enquanto sujeito de direitos e contar com o envolvimento efetivo da rede de atendimento que compõe todo o Sistema de Garantia de Direitos, nesse conjunto de serviços, assegurar a atenção integral a esses direitos. Para Mário Volpi (2015), somente a garantia dos direitos à educação, à convivência familiar e comunitária, à saúde, à cultura, esporte e lazer, será possível diminuir significativamente a prática de atos infracionais cometidos por adolescentes, por isso a aplicação medida socioeducativa não pode acontecer isolada do contexto social, político e econômico em que está envolvido o adolescente.

3.3. Do Sancionatório ao pedagógico: algumas considerações

Ao que me parece, as medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente não têm a mesma natureza e intensidade das penas estabelecidas no Cód. Penal, pois devem ser regidas pelos princípios da brevidade, excepcionalidade e observância da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Entretanto, preservado o escopo principal das medidas socioeducativas (pedagógico), não há como negar

o seu caráter repressivo (punitivo); admiti-lo inclusive, é útil não só aos autores de atos infracionais (adolescentes), mas também às vítimas de tais condutas ilícitas. Assim, as medidas socioeducativas são, tanto quanto as sanções penais, mecanismos de defesa social, porquanto permitem ao Estado delimitar a liberdade individual do adolescente infrator - Voto do Exmo. Sr. Ministro Nilson Naves, Relator, no Processo: HC 45667/SP-REGISTRO: 2005/0113432-3 (FERREIRA, 2010, p. 18).

A consolidação das normas vigentes no ordenamento jurídico brasileiro para o sistema de responsabilização do adolescente em conflito com a lei, possibilita garantias individuais e processuais fazendo com que a execução das medidas socioeducativas só tenha sentido na perspectiva dos direitos humanos, portanto, fora de qualquer iniciativa de caráter punitivo. Contudo, muitos autores da área advertem para a dualidade entre os aspectos sancionatórios e pedagógicos que permeiam o desenvolvimento das medidas socioeducativas. Nesse sentido, Beretta (2012, p. 125) observa que:

As medidas socioeducativas possuem uma natureza jurídica, embora apresentem a finalidade pedagógica, em uma proposta de socioeducação. Porém, é imposta como uma sanção ao adolescente, ou castigo que o Estado lhe impõe, representando um mecanismo de defesa social. As medidas têm caráter punitivo à medida que cerceia o direito do adolescente de ir e vir e lhe impõe gratificações e sanções.

Desse modo, na concepção de natureza sancionatória as medidas socioeducativas em meio aberto responsabilizam judicialmente os adolescentes estabelecendo restrições e se caracterizam pela obrigatoriedade de comparecimento aos atendimentos, pode seu descumprimento acarretar a substituição para outra medida de maior gravidade. Na perspectiva pedagógica essas medidas representam a garantia de direitos que visa a formação da cidadania, da proteção e do fortalecimento das relações sociais. Em relação à Liberdade Assistida, afirma Volpi (2015, p. 30):

Constitui-se numa medida coercitiva quando se verifica a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente (escola, trabalho e família). Sua intervenção educativa manifesta-se no acompanhamento personalizado, garantindo-se os aspectos de: proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola, e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos.

Portanto, Edenilza Gobbo e Crisna Maria Muller (2011) consideram que uma medida socioeducativa não se justifica se for pensada apenas na perspectiva da retribuição estatal ao ato infracional praticado pelo adolescente. Para as autoras, uma medida só se sustenta com critérios específicos, concretos, segundo as necessidades pedagógicas do adolescente.

As práticas pedagógicas que norteiam o desenvolvimento da Liberdade Assistida vão interferir diretamente nos resultados da medida. Nesse sentido, Carr (1996, apud, Franco, 2016) revela que as práticas pedagógicas são compreendidas no contexto da *poiesis*, que é uma forma de saber fazer não reflexiva, e da *práxis*, uma ação reflexiva. Segundo Franco (2016, p. 536), na perspectiva última, uma prática pedagógica “[...] configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.

Num diálogo contínuo, as práticas pedagógicas socioeducativas não podem ser baseadas na resolução burocrática das necessidades do adolescente, devem ser *práxis* e não *poiesis*, dialética e não linear.

Os atores sociais envolvidos no processo constroem a realidade a partir da interpretação coletiva. Por isso, as medidas socioeducativas, cada uma delas, possui um imperativo pedagógico, especificidade que requer pessoas de áreas específicas do conhecimento, para elaborar e desenvolver ações que garantam a flexibilidade das práticas através da sua revisão reflexiva (SANTOS, 2012).

Para Franco (2016), as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente e atendem determinadas expectativas de uma dada comunidade. Assim, “[...] as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição” (FRANCO, 2016. P. 541).

Para síntese de análise, o sucesso do processo socioeducativo se faz quando a medida socioeducativa é desenvolvida no campo onde “as práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante” (FRANCO, 2016, p. 544).

3.4. Adolescentes em conflito com a lei: punitivismo ou abolicionismo penal?

“Que leis são essas que devo respeitar, mas que abrem tão grande distância entre mim e o rico? Ele nega-me o salário que lhe peço, e desculpa-se recomendando-me um serviço que não conhece. Quem fez essas leis? Homens ricos e poderosos, que nunca se dignaram em visitar as tristes cabanas do pobre, que nunca dividiram um pão mofado entre os gritos inocentes de seus filhos famintos e as lágrimas da esposa. Rompamos estes vínculos fatais para a maioria e úteis para uns poucos e indolentes tiranos; ataquemos a injustiça em sua origem. Voltarei ao meu estado de independência natural, viverei livre e feliz durante algum tempo com os frutos de minha coragem e de minha atividade: chegará talvez o dia de dor e de arrependimento; mas será breve esse tempo e terei um dia

de sofrimento em troca de muitos anos de liberdade e de prazeres. Convertido em rei de poucos, corrigirei os erros da fortuna e verei esses tiranos empalidecerem e tremerem na presença de quem, com um insultuoso pasto, pospunham aos seus cavalos e cães”

(CESARE BECCARIA – Trecho do Livro: *Do delito e das penas*, 2013)

Que leis são essas? Indagamo-nos. Leis que dizem não fazer distinção de qualquer natureza entre os indivíduos, mas escolhem suas vítimas utilizando critérios de cor, classe social e outros tantos? É essa a realidade de meninos e meninas que vivenciam as práticas punitivistas que qualificam o fracasso do sistema socioeducativo brasileiro. Há quem defenda um sistema mais severo, e não são poucos, do aumento do tempo de privação de liberdade, da redução da maioria penal. Essa é a lógica manifesta por muitos e concretizada pelos espetáculos frequentes redimensionados pelas mídias sociais, para generalizar condutas conflituosas e socialmente negativas atribuídas a adolescentes que cometem atos infracionais.

Não faz muito tempo que uma reportagem online sobre o sistema socioeducativo sobre um dos estados brasileiros dizia: “nunca se internou tão poucos adolescentes como agora. Devemos nos preocupar?” A intenção ambígua do enunciado revela que esse tipo de matéria tem conseguido imprimir em um grande contingente da população um apelo cada vez maior para se discutir a imputabilidade para os menores de 18 anos. Segundo Jussara de Goiás (1999), esse é um mecanismo perverso e intensivo, via lavagem cerebral, pois induz o senso comum para que não consiga perceber que, se tivermos essa alteração, nossos adolescentes estarão expostos a um sistema penitenciário falido e condenado a explodir cotidianamente, por não cumprir seu papel social.

No texto *Porque dizer não à redução da maioria penal?* (1999), alguns deputados se pronunciam contra a medida por diferentes motivos. A deputada Rita Camata (PMDB/ES), membro da Coordenação Colegiada da Frente Parlamentar Pelos Direitos da Criança e do Adolescente, afirma que colocar adolescentes junto aos adultos só vai graduá-los na escola do crime, que são as prisões brasileiras. Para o deputado Agnelo Queirós (PC do B/DF), a redução da maioria penal coloca o adolescente em um sistema falido que não passa de um apelo fácil para satisfazer a opinião pública, a demonstração de que não há política social e que não reconhece as causas que levam ao cometimento do ato infracional. Segundo Queirós (1999, p. 31):

Devido a uma política extremamente perversa e desumana que é implantada no país, é evidente que uma grande parte da sociedade se marginaliza e, como consequência, tem-se o aumento de criminalidade,

que não vai ser resolvido rebaixando-se a idade penal. Se for por aí e nesse ritmo, hoje é 14, daqui a pouco 12, depois 10 e quando menos se esperar está se prendendo uma criança numa idade tenra, porque, no fundo, o que não se consegue obviamente atender são as questões sociais. Políticas sociais, sim, diminuem a criminalidade. A tese do rebaixamento da idade penal é, portanto, mais um sinal de quem não tem proposta ou desconhece, por má fé ou por ignorância, a lei atual, que já pune.

Silvia Helena Terra (1999) argumenta que o ECA introduz no universo do direito, inovações ao conceito de “pena”. Segundo a autora a privação de liberdade, com sentença judicial “[...] é a forma específica pela qual o Direito Penal objetivo concretiza o princípio da reparação equivalente, no âmbito da noção de castigo” (TERRA, 1999, p. 7).

Ainda conforme Terra (1999), o fracasso das instituições prisionais é uma realidade. Para ela:

A prisão como instrumento concretizador da pena-castigo só tem contribuído para a reprodução da criminalidade. Nele se assentam os pressupostos da desumanização, da deterioração humana, da desqualificação, do estigma, do preconceito; enfim, retira do prisioneiro qualquer sentido de dignidade humana (TERRA, 1999, p. 8).

Entretanto, ao mesmo tempo em que a falência das prisões se anuncia, sua manutenção também é defendida. São os que advogam essa última, que também apoiam a redução da maioridade penal, equivocados pelo argumento de que o problema da delinquência juvenil passa pela responsabilização do adolescente, defendendo que leis mais rigorosas e medidas mais severas podem reduzir a criminalidade.

A solução dos problemas que decorrem da criminalidade juvenil não habita nos métodos autoritários de redução da maioridade penal e nem na internação habitual de adolescentes em conflito com a lei. É preciso, antes, respeitar-lhes os direitos básicos, assegurando-lhes proteção integral e garantindo-lhes o direito à vida, à liberdade, à habitação, à saúde, à educação, transformando condições sociais em ações que promovam as prerrogativas legais e os acordos internacionais em favor das crianças e dos adolescentes. Para José Celso de Mello e Filho (1999), não é a redução da maioridade que irá reduzir os problemas da criminalidade, e sim a redução das condições economicamente degradantes que expõem nossos adolescentes a situação de marginalidade social.

O padrão penalizador que justifica a normatização das condutas e impõe o argumento de que é preciso educar pelo medo, encontra-se respaldado na ideia de prevenção geral. Para Roberto Baptista Dias da Silva (1997, p. 131), “segundo este argumento, prevendo-se a punição em razão da prática de determinados atos, todos

ficariam intimidados e, assim não agiriam da forma considerada reprovável. O risco de serem punidos preveniria o cometimento do crime”.

Salete Magda de Oliveira (1999) aponta que diante desse sistema de justiça, a penalização é para além do ato cometido, que os adolescentes não são punidos pelo que fizeram, mas pelo que podem vir a fazer. “A inquisição a que são submetidos não percorre apenas atos, pessoas e objetos, mas vasculha almas, tratadas pela mentalidade punitiva como formas desabitadas que devem estar a serviço do procedimento legal” (OLIVEIRA, 1999, p. 78).

[...] se, por um lado, a prática penalizadora trabalha com o ato, como um instante suspenso no tempo, por outro, resgata condutas anteriores e paralelas, inventariando desvios e sobrepondo culpas em um somatório que acarreta a construção da “personalidade criminosa” coadunada com os parâmetros do saber do exame (OLIVEIRA, 1999, p. 80).

Nessa lógica de prevenção a desordem, a dimensão do fracasso das práticas punitivistas está acrescida da incapacidade de processar e sentenciar todos que lhes são destinados, tanto pela lentidão dos procedimentos, quanto pelo pressuposto de que o sistema penal não foi criado para responder a todas as infrações a ele encaminhadas (PASSETTI, 2006). Sobre isso, Oliveira (1999, p. 75) afirma:

Os adolescentes considerados infratores transbordam nos excessos das ruas e casas, nas páginas de processos esquecidos em algum arquivo, nos inventários de culpas tecidos por neutralidades de toda ordem, transbordam, enfim, em uma sociabilidade autoritária reproduzida por eles e legitimada pelos defensores do combate ao mal estar, que incapazes de dizer sim, insistem no não da moral do ressentimento, duplo fraterno da vingança e da educação pelo medo.

As formas de dominação foram se transformando ao longo do tempo, ao passo que novos modelos de sociedade se estruturam, novas formas de poder surgem. Nesse processo, ocorre a modificação do sistema de punição, que deixa de ser espetáculo e passa a ser velado, mas que carrega várias consequências. Para Foucault (2014, p. 14) o sistema punitivo:

[...] deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens. Por essa razão, a justiça não mais assume publicamente a parte de violência que está ligada a seu exercício.

Nessa perspectiva, a punição como forma de controle social estrutura-se em um sistema que se materializa pelo processo de criminalização de condutas conflituosas ou

socialmente negativas e reduz o enfrentamento de tais condutas à simplista reação de impor uma pena a seus responsáveis, produzindo violência e dor, sob a forma de degradação moral, privação de liberdade e morte (KARAM, 1997).

Nessa lógica de transição entre os modelos de sociedade, Foucault (2014) afirma que ao longo dos séculos XVII e XVIII, a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina e sua multiplicação através do corpo social formam o que ele chama de sociedade disciplinar. As técnicas disciplinares submetiam os indivíduos a um conjunto de poder, baseado na vigilância e na normalização de comportamentos, a prisão operava pelo encarceramento. Passetti (2006, p. 84), aponta que na perspectiva de Foucault, na sociedade disciplinar “[...] a internação em espaços fechados fortalecia a obtenção de utilidade e obediência dos corpos, e as imanentes relações de poder produziam positivities produtivas, políticas e sociais”.

Entretanto, na segunda metade do século XX, a sociedade disciplinar entra em declínio e surge uma nova forma de organização social denominada por Deleuze (1992) de sociedade de controle. Para ele, já não é uma sociedade que funciona por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea.

De acordo com Passetti (2006), no século XIX surge a prisão moderna como lugar de ressocialização para os infratores, o intuito era que eles fossem corrigidos e devolvidos à sociedade, produtivos e obedientes.

O prisioneiro era visto como um corpo a ser normalizado, não só pela aplicação dos dispositivos punitivos do direito penal, mas também pelo investimento dos saberes das ciências humanas, atuando sobre ele na correção dos desvios que o levaram a cometer ações perigosas e ameaçadoras à sociedade (PASSETTI, 2006, p. 85).

Segundo o mesmo autor, na sociedade disciplinar a repressão funcionava pela ameaça, já na sociedade atual, o controle passa a ser a céu aberto. Se na sociedade disciplinar os custos eram com punições para fortalecimento da prevenção geral, que funcionava pela intimidação do castigo, na sociedade de controle, propõe-se a prevenção como maneira de se contornar o aprisionamento ou deixar a prisão para criminosos irreversíveis. “Na sociedade de controle não há mais a margem, apesar de permanecerem aumentadas as precariedades materiais e imateriais; todos estão dentro” (PASSETTI, 2006, p. 88). A prisão não aspira mais devolver o aprisionado bom e obediente; ela negocia sentenças. Na sociedade disciplinar, a periferia identificava quem se encontrava à margem: da boa família, do lar, da sólida formação moral, do emprego, do consumo, da habitação.

Na sociedade de controle todos são passíveis de captura, a periferia está dentro (PASSETTI, 2006).

Na sociedade de controle, as reformas do sistema penal e das práticas de confinamento incorporam os espaços disciplinares, como a fábrica, a escola, o hospital, a prisão, num campo ampliado que os conecta, chamado de periferia. Os comportamentos criminalizados são multiplicados e as medidas penais variadas, consolidando o regime de tolerância zero — punir qualquer pequena infração como medida de dissuasão — crença em segurança, estatal e privada, que migrou dos conservadores aos mais radicais socialistas de Estado para constituir um novo consenso penal (PASSETTI, 2006, p. 96).

Nesse sentido, o sistema penal age pelo dispositivo da seletividade, processa, sentencia e prende, “[...] os alvos principais se ampliam ou se concentram a partir das populações pobres e miseráveis, das pessoas que atentam contra a moral e dos rebeldes contestadores do conformismo” (PASSETTI, 2006, p. 91).

É nesse contexto que o movimento abolicionista ganha destaque, ao defender a extinção das penas. O abolicionismo penal é uma teoria criminológica que visa a retirada de determinadas condutas das leis penais. É uma nova forma de pensar o direito penal ao questionar o significado das punições e instituições disciplinares e ao buscar um novo jeito de construir a justiça e a liberdade.

Segundo Passetti (2006), o abolicionismo penal é uma prática que elimina a cultura punitiva da vingança. Não operando na órbita da linguagem punitiva, a infração não é denominada como crime, é vista como situação-problema considerando a peculiaridade de cada caso. Proposta por Louk Hulsman, uma situação-problema é uma forma de desconstruir a linguagem produzida pelo sistema penal, compreendendo cada evento dentro do seu contexto, sem a intervenção do direito penal, propondo a tomada de decisões horizontalizadas dentro do próprio acontecimento. Nessa perspectiva, é abolida a concepção criminológica do sujeito perigoso. “Diante do velho, repetitivo, fracassado e inoperante itinerário punitivo de sentenciamentos consolidado pelo direito penal, o abolicionismo propõe percursos experimentais para lidar com cada infrator em liberdade” (PASSETTI, 2006, p. 84).

Reconhecendo que adolescente não cumpre pena, cumpre medida socioeducativa, mas que possui igual caráter punitivista e sancionador, os adolescentes em conflito com a lei ainda enfrentam um sistema de justiça que propõe a normatização das condutas. O abolicionismo penal para adolescentes faz perder o sentido a discussão da maioria, a substituição do sistema punitivo por situações conciliatórias levaria o sistema

socioeducativo a rever suas práticas, por meio de uma intervenção que se faz pela ação transformadora, através do diálogo e da noção de igualdade entre todos os envolvidos.

No sistema penal, a ressocialização se faz pela segregação dos sujeitos, que são excluídos da sociedade para serem “educados” e depois voltarem a ela. O movimento abolicionista propõe o contrário, uma política alternativa que possibilite a redução do sistema penal (PAVAN, 2016; CARVALHO, 2013).

Pedro Armando Egydio de Carvalho (1997), um dos defensores do abolicionismo penal, afirma que o encarceramento é a maior forma de exclusão do ser humano, contudo, aponta que ainda para muitos, não desapareceu a crença de que a prisão é a melhor resposta que o coletivo pode dar aos comportamentos ditos criminosos (LEJINS, 1992, apud CARVALHO, 1997).

Contrapondo-se ao punitivismo, o abolicionismo penal enfatiza a educação livre diante da cultura do castigo, “[...] suprimindo a solução fácil, burocrática e onerosa da aplicação da pena em nome de uma história remota, fundada no castigo, na sua naturalização e numa duvidosa moral superior que atravessa a sociedade disciplinar e a de controle” (PASSETTI, 2006, p 89).

A justiça penalizadora adentra espaços onde tudo transcreve para o autoritarismo, das vestimentas usadas no tribunal até a disposição dos objetos que demarcam lugares e poder. O abolicionismo penal reorganiza esse lugar, porque nesse contexto, a intervenção do Estado na resolução dos conflitos seria mínima e, quando realizada essa intervenção, não se valeria pela lógica do direito penal.

Contudo, mesmo o abolicionismo penal estabelecendo o fim da punição, das prisões e do direito penal, não ignora o surgimento de novos problemas, que vão exigir das partes envolvidas novas maneiras de lidar com cada situação (PASSETTI, 2006). Segundo o mesmo autor:

O abolicionismo penal alerta para o fato de que a lógica punitiva começa muito antes de aparecer uma situação-problema, e que muitas vezes ela cala, esconde, disfarça, maquia e ronda a vida de muitas pessoas. Encontra-se disseminada no cotidiano, fomentando não apenas os pequenos fascismos, mas ampliando sua faceta terrorista por meio de respostas legais ao crescente clamor por mais punição e aprisionamentos, deixando acontecer chacinas e execuções por agentes policiais, gangues e sicários, contemporizando com o terrorismo diário instalado, segundo a moral, em lares venerados e barracos desrespeitados (PASSETTI, 2006, p. 107).

Por outro lado, se olharmos mais atentamente para a sociedade atual, se perceberá que práticas abolicionistas acontecem diariamente. A sociedade sem penas já existe e é experimentada pelas pessoas envolvidas em uma situação-problema, que dispensam a intervenção policial ou judicial e buscam entre si soluções conciliadoras (PASSETTI, 2006).

Entretanto, se considerássemos que todos os atos possíveis de punição pelo sistema penal fossem efetivamente alcançados pelo sistema penal, observando que todos os indivíduos manifestam comportamentos delituosos, teríamos segundo Karam (1997), uma sociedade que se transformaria em um imenso presídio, de difícil funcionamento, pois quem restaria para tornar-se carcereiro?

A mudança no sistema penal é necessária, como observa Mathiesen (1997), porém o autor afirma que é além do senso de responsabilidade dos que lá trabalham, visto que o sistema atual elaborado por políticos é muito mais dependente do contexto geral, que é a opinião pública e os meios de comunicação de massa.

Passetti (1997) acredita que o abolicionismo penal é um acontecimento possível, que para nós, brasileiros, é uma forma de acabar com as prisões para adolescentes, uma história trágica que se acomoda nas ditaduras das democracias, que não está de acordo com o ECA. E segue afirmando que o abolicionismo não é um sonho impossível, é um acontecimento possível e o desejo é que ele venha rápido para os adolescentes brasileiros. “O abolicionismo penal recusa elogios; ele quer ecos” (PASSETTI, 2006, p. 90).

Para Oliveira (1997), o abolicionismo penal para os adolescentes no Brasil, pode ser uma saudável brisa que vem para arejar nosso presente e sinalizar os bons ventos sob uma nova mentalidade.

A Doutrina da Proteção Integral em vigor desde a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente não aboliu o punitivismo que ainda permeia as práticas socioeducativas que marcaram o século passado. Enquanto nossos adolescentes vivenciarem o controle, a punição, a vigilância, as agressões físicas, as violências e violações impostas pelo Estado, enquanto a redução da maioria penal estiver nas pautas dos debates políticos e sociais, o Código de Menores se fará presente.

Parte III – “Trocando uma ideia”

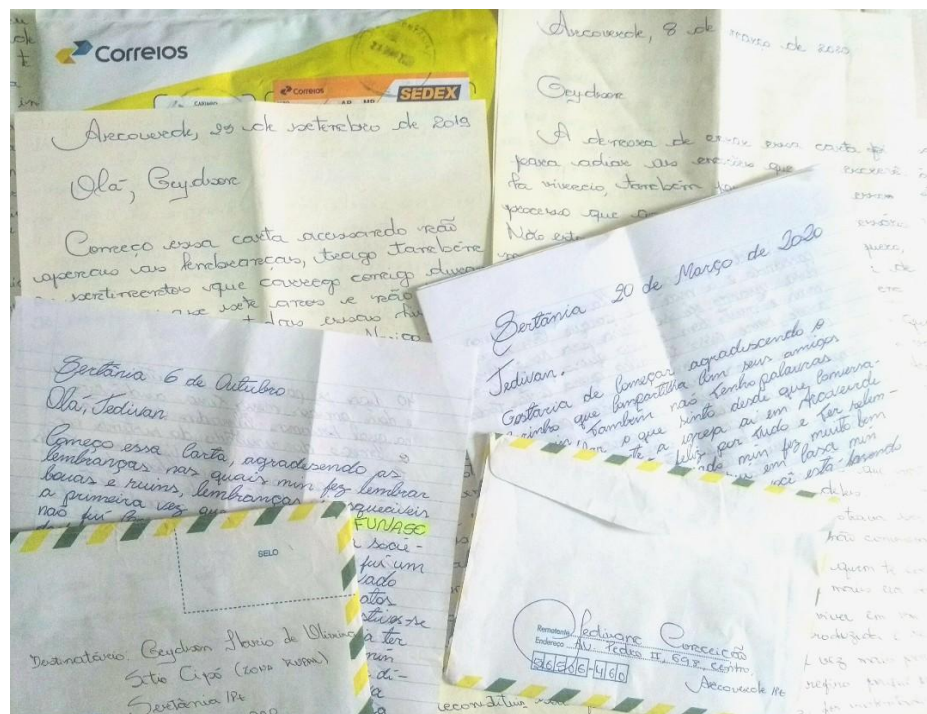


Imagem 3: Cartas enviadas e recebidas durante o processo de pesquisa.
Foto: Jedivam Conceição

PARA ALÉM DAS PALAVRAS, O GESTO

Quantas palavras cabem em uma carta?
 Quantas frases expressam cada gesto?
 Quantos afetos estão escritos em cada linha?
 Quanto tempo é necessário para os afazeres simples e detalhados?
 Como viver a experiência da espera?
 De um caminho sem atalhos?
 Do tempo que passa em seu ritmo?
 Escrever cartas me tornou mais íntima das palavras.
 Com caneta e papel aprendi a realizar sonhos, a contar histórias, a construir
 memórias e fazer amigos.
 Receber cartas me trouxe outra perspectiva sobre a vida,
 sobre as pessoas e sobre Geydson.
 Abriguei-me nas entrelinhas das palavras a mim endereçadas e
 me demorei nas palavras ditas em cada linha escrita.
 Nos sentidos de cada página assinada.
 Trocamos cartas, mas, sobretudo compartilhamos alegrias,
 angústias, tristezas, dores, sonhos e afetos...

Com muito AMOR!

Jedivam Conceição

4. UM DIÁLOGO COM AS ADOLESCÊNCIAS: assujeitamentos e resiliência

4.1. “... a primeira vez que passei pela FUNASE não fui como um bandido como a sociedade pensa...” **Entre idas e vindas: a adolescência institucionalizada**

O filósofo Walter Benjamin, em seu ensaio *O narrador* (1987), descreve a narrativa como uma forma de comunicação artesanal, mas que essa vem se tornando escassa porque estamos perdendo a capacidade de trocarmos as experiências vividas. Segundo ele, as histórias se perdem porque ninguém mais fia ou tece enquanto as ouve, o que nos faz refletir sobre o modo como estamos condicionados às construções que na atualidade chamamos de contar histórias. Diferente da informação que só tem valor no momento, a arte de narrar não se limita a transmissão da coisa em si. “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Sertânia 6 de Outubro

Olá, Jedivan

Começo essa carta, agradecendo as lembranças nas quais min fez lembrar bouas e ruins, lembranças inesquecíveis... (GEYDSON, 2019, segunda carta, linhas: 1 a 7).

E como quem vai fiando e tecendo a partir do que ouve, experimentamos da vida narrada como quem costura manualmente a roupa que veste as palavras ditas. Nesse processo de partilha, o narrador nos conta sua trajetória a partir de suas memórias, um processo em que passado, presente e futuro se imbricam num movimento sem previsibilidades. A historiadora Lucilia de Almeida Neves Delgado descreve o tempo como vivência concreta que anda de mãos dadas com a memória. Nesse sentido:

O passado apresenta-se como vidro estilhaçado de um vitral antes composto por inúmeras cores e partes. Buscar recompô-lo em sua integridade é tarefa impossível. Buscar compreendê-lo através da análise dos fragmentos é desafio possível de ser enfrentado. (DELGADO, 2003, p. 13-14).

A narrativa de Geydson se faz nesse movimento. Através da carta, a memória vai sendo acessada e trazendo as lembranças do passado que vão se reconstruindo ao passo que ele narra sua trajetória. Geydson tem 23 anos, é natural de Custódia e atualmente reside na zona rural do município de Sertânia, ambas as cidades no sertão de Pernambuco. Casado,

dois filhos, ele também se posiciona enquanto filho, enteado, neto, irmão, esposo, pai e amigo, construindo e se constituindo pelas experiências vivenciadas ao longo de sua vida, que ele narra através das cartas.

Para o psicólogo Alexandro Machado (2005), a narrativa interfere nos sentimentos do narrador, que ao compor novamente a trama de sua vida, revê a si mesmo e o mundo do qual participa, se reconhecendo e se respeitando. Ao narrar-se, ele entrelaça sua história como artista, de uma maneira singular que lhe propicia um tempo e um espaço de reolhar para si mesmo.

A passagem pela Funase marca o ponto inicial da trajetória contada por Geydson. A experiência no sistema socioeducativo é a trama central de sua narrativa. Na perspectiva de Labov (1972), uma narrativa precisa ter um “ponto” e ser contável. O “ponto” é sua razão de ser, o motivo pelo qual a narrativa é contada, é o que está contido na sua mensagem central.

Quando contamos uma história, recriamos o espaço do evento narrado, é o que nos diz Liliana Bastos (2005). O antropólogo Richard Bauman (1986), compreende que os eventos não são externos a narrativa e que ao contar uma história o narrador parte de sua experiência ou de outra pessoa, formatando-as a seu modo. O autor concebe essa forma de comunicação como *performance*. Nesse sentido, a posição tomada por Geydson ao contar sua história é situada pelos papéis desempenhados por ele e por outros indivíduos com quem interage. Ao envolver-se na ação, ele vai se colocando, se posicionando e construindo um lugar para si nesse contexto de trocas materiais e simbólicas.

A “tranca”

*...a primeira vez que passei pela **FUNASE** não fui como um bandido como a sociedade pensa eu min recordo que fui um adolescente ou um garoto muito elevado tenho na memória que foi por atos que hoje na verdade se eu não estivesse ido pra aquele lugar tudo poderia ter sido diferente mais enfim fui então min vendo naquele lugar onde não havia direitos tinha que ser conforme mandava o sistema então tinha que fazer minha parte veio então as perguntas do outros adolescentes, **eae doido caísse com o que?**, depois os agentes veio aquele medo aquele arrependimento de tudo que tinha feito veio também as primeiras lágrimas com saudade de casa, da família e dos amigos mais aí tudo foi passando e veio a adaptação ao lugar onde fiz amizades e inimizades veio também a admiração de todos pelo meu tamanho eu era tão pequeno que a turma min chamava de mascote lá... (GEYDSON, 2019, segunda carta, linhas: 8 a 30).*

A experiência da “tranca”, termo usado pelos adolescentes para se referir ao espaço de privação de liberdade, é vivenciada por Geydson durante esse período na Funase. Ele aponta como “... *lembranças [...] bouas e ruins, lembranças inesquecíveis...*” (segunda carta, linha 7). As lembranças desse espaço-tempo da “prisão” enunciam o que se tem buscado desconstruir ao longo dos anos em relação à política socioeducativa para o adolescente autor de ato infracional: as práticas repressoras são marcas de um passado que não queremos como presente. A trajetória de Geydson demonstra que a aprovação de uma lei não significa a garantia de sua aplicação, pois mesmo com a vigência do ECA, sua passagem pelo sistema socioeducativo denuncia que as ações punitivistas não se extinguíram com os Códigos de Menores.

A sua narrativa vai se construindo em um caminho onde ele se reconhece num processo de assujeitamento das regras que ali eram impostas, tantos as institucionais quanto às chamadas “regras da tranca”. A referência aos procedimentos punitivos está relacionada a comportamentos e atitudes, em que o castigo funciona como forma de correção e manutenção da ordem. Esse discurso perdura e ainda faz muitas vítimas.

Viver conforme mandava o sistema e fazer sua parte significava se adequar a essas regras. A instituição mantém suas normas, possui regulamentos que visam à disciplina. Qualquer tipo de violência é inaceitável, porém a trajetória de Geydson demonstra que nem sempre é o que funciona na prática. Os comportamentos julgados inadequados, as condutas que fogem às regras estabelecidas, constituem faltas disciplinares frente às regras da instituição. Com isso, a depender da natureza da falta cometida o adolescente passa a cumprir uma sanção, que se classifica entre leves, médias e graves. A sanção nesse contexto se refere a um conjunto de regras adotadas como consequência das práticas contrárias às normas estabelecidas na Unidade. De acordo com o regimento interno da instituição, a mesma só deverá ser aplicada após a oitiva do adolescente e decidida pelo Conselho Disciplinar.

A adaptação nada mais é do que submissão e obediência. A manutenção das regras requer um indivíduo dócil e útil, como disse Foucault: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Nesse sentido, a lógica do sistema socioeducativo é “domesticar” o indivíduo, pois quanto mais obediente mais “ressocializado”.

As regras da “tranca”, do “convívio”, da “cela”, da “cadeia”, é um modo de organização entre os socioeducandos para a boa convivência e para demarcar as relações de poder, trata-se de uma cultura do cotidiano desses espaços, que não aceitam a intervenção institucional, a menos que seja imposta. De acordo com Selmo Haroldo Resende, ao escrever sobre histórias de sujeição e objetivação nas prisões e dessa cultura da convivência, percebemos que as características se assemelham nas Unidades para adolescentes. Segundo ele:

Tratam-se de regras que já se encontram instauradas quando cada um ingressa na prisão, sendo apenas renovadas, revigoradas e, sobretudo, reafirmadas por cada preso que chega à medida que ele as incorpora e as faz valer para si e para os outros, inclusive e, principalmente, para aqueles que chegam depois (RESENDE, 2012, p. 62).

Nesse sentido, as regras são um “código de ética” do convívio que não se extingue, se aprimora. Enquanto relação de força se constitui como uma forma de instaurar o poder, de se fazer respeitar. Quando essa relação é permeada pela violência faz-se necessário intervir.

...40 dias se passaram no outro dia eu e dois amigos meus teria audiência na qual seríamos liberados veio então o começo do resultado do sistema nos tiraram da cela onde ficávamos todos juntos e nos separaram colocando nois três numa salinha de aula um ar condicionado onde no meio da madrugada eu e os meninos tiramos do lugar e pela brexa do ar condicionado fugimos apenas eu e um dos outros dois éramos tão inosente que umas 3 ou 4 horas depois fomos pegos e capturados pelos próprios agentes da funase onde fomos violentamente espancados apanhamos demais... (GEYDSON, 2019, segunda carta, linhas: 31 a 46).

Ao normatizar comportamentos e condutas, o sistema caracteriza perfis: os “comédias” são aqueles que não conseguem se afirmar sozinho ou são sempre usados pelos que detêm o comando; os “comandos” são os que detêm o poder, essas formas variam, as vezes é por mais tempo de privação de liberdade, outras vezes, pela idade e também pela relação de força e manipulação; os “caguetas” ou “cabuetas”, são os chamados dedo-duro, os delatores; e os “tarados” são os que cometem atos de estupro e por isso não são aceitos pelos demais, que utilizam a lógica do sofrimento físico para puni-los. Lógica que perpassa muitas vezes pelas práticas dos funcionários.

Os mecanismos disciplinares tornam-se um modo de garantia de poder. Para cada perfil, um jeito de lidar, uma maneira de punir, visto que não se castiga um “comédia” com os mesmos recursos com que se lida com um “comando”, porém, esse poder de controle segue a lógica de que todos são “bandidos”.

O aparelhamento institucional passa a exigir disciplina para além de uma assimilação das regras, é preciso torná-las próprias. As violências e as agressões sofridas é a reafirmação dessa relação de poder, da necessidade de dizer quem manda, é uma forma de dar “exemplo” aos demais. Nesse contexto da narrativa, a punição sofrida tenta esconder as falhas de um sistema sem estrutura física e humana para atender as necessidades daqueles que estão submetidos a ele.

O Estatuto da Criança e do Adolescente não admite qualquer forma de tratamento pelo castigo físico ou psicológico, mas a trajetória de Geydson no sistema socioeducativo aponta uma realidade fora desses princípios do ECA.

A redação do artigo 123, do Estatuto, determina que a internação deve ser cumprida em local exclusivamente para adolescentes, distinto daquele destinado a abrigo e que seja obedecida rigorosa separação por critério de idade, compleição física e gravidade da infração. A narrativa de Geydson deixa evidente que a Unidade, na qual ele cumpriu a medida, não atendia aos critérios postos no artigo anterior. Permanecer em uma “*salinha de aula*” para que fosse separado dos demais por motivos de segurança ou outro qualquer, demonstra a inadequação do espaço para atender as necessidades do adolescente. Ganhar o apelido de “*mascote*” revela que entre os demais ele era o menor, que se destacava por seu tamanho e idade, mas que convivia com todos no mesmo espaço. Desse modo, a “obedecida rigorosa separação” não se efetiva na prática.

A disciplina é “regra de ouro” dentro do sistema, ela determina posições e demarca territórios. Usada como moeda de troca entre adolescentes e funcionários, ser disciplinado é o “passe”, que significa dizer que o ganho da confiança dentro do sistema garante ao sujeito o “habeas corpus”, ou seja, poder transitar livremente em alguns espaços, realizar atividades externas com confiança e ser considerado o protegido. Segundo Foucault (2014, p. 167), “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. O autor segue afirmando que a disciplina fabrica indivíduos, tornando-os objetos e instrumentos de seu exercício. Para ele, o poder disciplinar possui mecanismos poderosos e simples, como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora, ambos combinados com um procedimento específico: o exame. De acordo com Foucault:

E o exame é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir os sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar

manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa objetivação (FOUCAULT, 2014, p. 183).

Ao analisarmos a narrativa de Geydson, observamos que ele estava cercado por examinadores, através do quais, os instrumentos de controle utilizados eram os mais diversos. O acompanhamento ao adolescente nada mais foi que observar, monitorar, acusá-lo e decidir se ele estava “apto” ou não a voltar a viver em sociedade. Essas deliberações perpassam pelos espaços socioeducativos através de relatórios, diagnósticos e pareceres, findando nos tribunais por meio das sentenças.

*...chegando no fórum deram a notícia ao Juíz o mesmo já cancelou a nossa liberdade nos deu mesmo foi uma transferência pra Caruaru **CENIP CARUARU** passei 19 dias lá depois veio outra transferência onde o Juíz de lá nos daria a liberdade, não sabia nem pra onde estava indo só soube quando cheguei lá em **GARANHUNS** passei 6 dias lá e ganhamos a **liberdade assistida** seguida de prestação de serviço onde íamos apenas passar a tarde lá no CREAS só assinava o nome e ficava lá das 13:00 as 17:00 (GEYDSON, 2019, segunda carta, linhas: 47 a 60).*

No contexto do tribunal, a justiça não subjuga pela dor dos corpos, não castiga mais através de sofrimentos físicos, mas sim pela suspensão de direitos. “Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais ‘elevado’” (FOUCAULT, 2014, p. 16).

Na trajetória de Geydson, as consequências da fuga lhe apresentaram a duas instâncias do castigo: de um lado a instituição que mantinha viva a prática do educar pelo sofrimento físico e do outro, a justiça com mecanismos sutis de punição. Ambas exerceram sua força abusando de seu poder, valendo-se de posições para determinar critérios sobre os direitos e a liberdade de uma pessoa.

De acordo com Foucault (2014), a punição vai se tornando a parte mais velada do processo penal, ela deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens. Assim, a justiça não mais assume publicamente a parte de violência que está ligada a seu exercício.

Para Cezar Bueno de Lima (2009), definir um indivíduo perigoso e puni-lo sem culpa é classificar uma categoria de sujeitos que representa um risco potencial em movimento. Imputar-lhe uma pena, independente da culpa, é um mecanismo utilizado para reagir ao ato e ao perigo que o autor representa. Nesse contexto, a aplicabilidade de uma

medida socioeducativa só tem sentido se as necessidades pedagógicas do adolescente forem atendidas, de forma que possibilite o seu pleno desenvolvimento como pessoa.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que a medida socioeducativa pode ser aplicada isolada ou cumulativamente. Contudo deve ser observada a compatibilidade das medidas assim como a capacidade do adolescente de cumpri-las. A execução dessas, não deve passar apenas pelo viés burocrático das práticas socioeducativas. A cumulação de medidas no processo socioeducativo de Geydson, que teve decretada a Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade como medidas iniciais, se integra a regra prevista no Estatuto, de que a internação deve ser a última. No entanto, ele cumpriu o período de internação provisória antes da sentença e revela que foi um momento vivenciado sob intensa experiência negativa.

É importante destacar que ao aplicar medidas cumuladas deve-se observar quais serão os efeitos de ambas no processo socioeducativo do sujeito, uma vez que são medidas com objetivos diferentes, consequentemente, com resultados diferentes.

De volta a “tranca”

...Onde era pra passarmos um período de 6 meses em menos de dois meses aquele tédio de passar a tarde toda sem fazer nada decidimos não ir mais então ficava pela rua chegava em casa mãe perguntava tava aonde eu falava lá no CREAS tudo bem o tempo foi passando em menos de 1 ano o Juíz mandou nos trancar dinovo naquele lugar onde eu jurei pra todo mundo que nunca mais pizaria sendo apenas para cumprir a medida que foi descumprida então passei mais 6 meses naquele verdadeiro inferno com visitas de dois em dois meses, com um tempo mais prolongado ouvindo a história de todos os outros adolescentes aquele lugar não min ressocializou... (GEYDSON, 2019, segunda carta, linhas: 61 a 77).

A medida socioeducativa de Liberdade Assistida prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, quando aplicada ao adolescente em conflito com a lei pode ser determinada por um período mínimo de seis meses e seu objetivo é auxiliar, acompanhar e orientar o adolescente. A prestação de serviços à comunidade por sua vez, não pode exceder um período de seis meses e consiste na realização de tarefas gratuitas junto a instituições, em uma jornada máxima de oito horas semanais. Nesses aspectos, os programas socioeducativos devem oferecer recursos materiais e humanos para que as ações pedagógicas possam se desenvolver efetivamente.

Para Frasseto et al. (2012), até os anos 2000 não havia sido concretizado um projeto eficiente para o adolescente em conflito com a lei. Segundo ele, as medidas em meio aberto, que tinham sido executadas pela esfera estadual com pouca integração com a rede de atendimento, haviam sido entregues às prefeituras sem compromisso e apoio técnico para sua implementação e capacitação pessoal. “O cenário propiciava uma execução claramente burocratizada das medidas em meio aberto, quase que limitada à subscrição periódica de uma folha de comparecimento, sem qualquer efetividade ou maior compromisso com os resultados” (FRASSETO, ET AL, 2012, p. 21).

Nesse contexto de transição, Geydson volta à Funase por descumprimento da MSE imposta, ficando evidente em sua narrativa que a medida socioeducativa não atendeu às suas necessidades pedagógicas. Na sua fala “*passar a tarde toda sem fazer nada*” (segunda carta, linhas 63 a 64), demonstra a não operacionalização da medida socioeducativa e comprova sua ineficiência quando não existe um projeto pedagógico estruturado e uma equipe capacitada para o atendimento.

O artigo 118 do ECA propõe que a Liberdade Assistida necessita de um orientador para acompanhar o caso, esse pode ser designado pela autoridade judicial ou indicado pelo programa de atendimento. Mostra-se relevante indagarmos quem deve ser o orientador da LA e como ele deve agir? Deparamo-nos sem resposta e com o estranhamento que nos aproximam de uma reflexão acerca da lacuna que observamos na legislação: o orientador dever ser uma pessoa capacitada, fica exposto no ECA, porém isso não demanda sobre aspectos específicos como as competências necessárias ou formação do profissional. Nesse sentido, pode ser orientador uma pessoa que tenha qualificações no trabalho com criança e adolescente, ou mesmo alguém sem nenhuma atuação na área. Fica notadamente implícito que não necessariamente o orientador precisa ter nível superior. Dizer da importância de ser uma pessoa capacitada não define em que consiste essa capacitação, mas é sabido que deve ser alguém que possa apoiar os adolescentes na construção de um novo projeto de vida, de vivência e protagonismo junto a LA.

O ECA evidencia a composição de uma equipe técnica multidisciplinar para os programas de atendimento socioeducativo, que deve conter profissionais das áreas de educação, serviço social e de saúde. Dessa forma, técnicos e orientadores sociais devem trabalhar em conjunto, mediante um projeto integrado para o programa de atendimento ao mesmo tempo em que é necessário um acompanhamento individual com cada adolescente.

Dentre os diversos princípios postos no Sinase, a lei aponta a importância da formação continuada dos atores sociais que realizam o atendimento socioeducativo, formações que são fundamentais para o aperfeiçoamento de práticas sociais que são muitas vezes marcadas por práticas repressoras e assistencialistas. A necessidade da capacitação técnica e humana, permanente e contínua, é indispensável para o enfrentamento dos entraves que se colocam nas práticas socioeducativas.

A participação da família no processo socioeducativo se constitui como uma das finalidades pedagógicas do cumprimento da medida, o cuidado para com o adolescente e a garantia dos direitos é responsabilidade da sociedade, da família e do Estado. No entanto, é possível perceber que durante o cumprimento da medida de Geydson, não houve integração entre a família e o programa de atendimento, bem como não existiu acompanhamento familiar na sua rotina socioeducativa e pelas condições que a execução da medida aconteceu, podemos concluir que faltou diálogo entre as duas instituições, família e CREAS.

A evasão da MSE resultou na regressão das medidas em meio aberto para o meio fechado, o que nos faz compreender que adolescentes são punidos pela ineficiência da rede de atendimento. A ineficácia da medida é vista muitas vezes apenas pela negativa do adolescente de cumpri-la e não pelas faltas e/ou negligenciamento das políticas públicas. A Liberdade Assistida segundo Ferreira (2010), tem como objetivo promover o adolescente e sua família, articulando ações de escolaridade e trabalho, buscando evitar a reincidência infracional, no entanto, faz-se necessário que haja suporte da rede de atendimento para os encaminhamentos propostos.

A passagem de Geydson pela primeira vez na LA, ocorreu no período em que a municipalização do atendimento estava sendo implementada, quando os CREAS estavam tomando para si responsabilidade pelas medidas socioeducativas em meio aberto e o SINASE ainda não havia se constituído lei.

De volta à Funase, Geydson vivencia mais um desafio no decorrer do cumprimento da medida, a falta de visitas familiares. Segundo ele, só recebia visitas a cada dois meses. Analisamos tal afirmação por duas perspectivas: a primeira é que muitos adolescentes que estão internados em unidades socioeducativas vivem em condições de pobreza ou extrema pobreza e suas famílias não conseguem prover as necessidades básicas de seus membros, consequentemente, não dispõem de recursos financeiros para deslocamento com regularidade quando residentes em outra cidade. Outro impasse para que alguns

adolescentes não recebam visitas é porque muitas famílias ao lidarem com situações como essas, usam o argumento do “vai ficar sem visita para aprender” como uma forma de castigá-los pela infração cometida.

A terceira “queda”

...então quando saí veio as primeiras infrações onde comecei primeiro a roubar um papagaio um homem disse que comprava devido a casa se localizar em um lugar muito movimentado o pessoal da rua viu a gente pulando o muro então ligaram pra polícia a gente correu pra um matagal lá já cansados tivemos que parar e se esconder pois já não aguentava mais correr parecia até engraçado mais o meu amigo estava com o papagaio na mão e estava apertando o pescoço dele aí eu falei abre um pouco a mão se não vai matar ele quando ele folgou a mão o papagaio deu um grito os policiais nos acharam então fomos presos dinovo passei mais 5 meses dinovo por causa de um papagaio então saí dinovo foi ficando pior aí começamos a roubar mercados, padarias, e etc... (GEYDSON, 2019, segunda carta, linhas: 77 a 96).

A trajetória de Geydson demonstra que a corrupção de menores é uma realidade. Adolescentes são rotineiramente levados por adultos a praticar atos infracionais. A redação do artigo 244-B do Estatuto da Criança e do Adolescente define pena de reclusão de um a quatro anos para quem corromper ou facilitar a corrupção de menores de 18 anos.

A reincidência infracional é um dos aspectos que marcam essa trajetória. A terceira “queda”, que se refere a terceira passagem pelo sistema, manifesta que a cada nova reincidência aumenta a gravidade dos atos infracionais praticados. Primeiro dano ao patrimônio, em seguida furto e depois roubo. Geydson, ao relatar sobre a motivação que o levou para a Funase a primeira vez, diz que era apenas um garoto levado e considera que não havia materialidade suficiente para ser submetido a internação provisória, afirmando que a experiência naquele espaço contribuiu para a prática de outros delitos.

Segundo Geydson, a sua entrada no sistema socioeducativo por dano ao patrimônio foi para além da internação provisória. Não é por acaso que ouvimos quase sempre que a Funase é uma escola, mas que não ensina coisas boas, é a escola do crime. A sobrevivência nos espaços de privação de liberdade requer o aprendizado dos mecanismos que o sistema impõe, esse aprendizado é muitas vezes reproduzido na convivência social para além das grades.

A compreensão que temos dessa narrativa é que um programa socioeducativo que não atende aos objetivos a que se propõe, seja em meio fechado ou meio aberto, pode não

apenas ser um mero mecanismo de punição como contribuir negativamente para a formação e construção de vida do sujeito.

Fazendo os “corre”

Então foi aí que fomos pegos dinovo sempre os mesmo foi aí que conheci você Jedivan na minha última vez na FUNASE você min acompanhou bem foi devidos a tantas idas e vindas que fiz uma certa amizade lá dentro com os agentes e com a equipe então conquistei uma confiança que causava inveja em todos os outros adolescentes eu saía pra lavar o carro da unidade eu descarregava mercadoria nos carros quando chegava saía pra fazer atividades externas... (GEYDSON, 2019, segunda carta, linhas: 97 a 109).

No contexto em que Geydson novamente reincide e volta para o sistema socioeducativo em meio fechado, já está em voga o Sinase, aprovado através da lei nº 12.594/2012. O sistema socioeducativo começa a se reorganizar de acordo com os padrões dessa política pública e uma das ações no Estado de Pernambuco é o concurso público para composição das equipes técnicas (pedagoga/os psicóloga/os e assistentes sociais). É nesse momento que integro a equipe e passo a acompanhar Geydson, na função de pedagoga.

De acordo com o regimento interno da Funase (2019), cabe ao pedagogo, dentre outras funções, realizar atendimentos aos adolescentes individual e em grupo, acompanhar as atividades pedagógicas formais e não formais; de escolarização, profissionalização, esporte, cultura e lazer internas e externas, participar da elaboração do Plano Individual de Atendimento – PIA que organiza as ações individuais para cada adolescente, do Diagnóstico Polidimensional, que é um relatório construído pela equipe técnica do programa de atendimento junto ao adolescente, para subsidiar a autoridade judiciária durante a apuração do ato infracional e conclusão do processo, bem como participar da elaboração dos Relatórios de avaliação de Medida, que são construídos também pela equipe técnica junto ao adolescente e encaminhado a autoridade judiciária no intuito de avaliar a MSE, no máximo a cada seis meses, como determina o ECA.

A realização de atividades externas é direito do socioeducando salvo determinação judicial em contrário. Nesse sentido, qualquer adolescente que não possua restrição em sentença poderá realizar as atividades a critério da equipe técnica, como propõe o ECA.

A trajetória de Geydson no sistema permitiu uma relação de afetividade dentro e para além das grades, com profissionais das diferentes áreas. O bom comportamento e a liderança positiva que exercia lhe permitiram ter a confiança para realizar atividades na

Unidade. “Fazer os corre” é uma prática comum, mas que às vezes é vista pelos outros adolescentes como negativa. Para eles, o “habeas corpus” junto à Unidade, representa que há uma troca, e esse adolescente começa a ser visto com desconfiança pelos demais.

Geydson mantém essas referências até hoje, sempre que possível, volta à Unidade pra rever funcionários com quem ele mantinha afeto, relação também estabelecida nas redes sociais. Foi em uma dessas visitas à Unidade que nos encontramos e surgiu a ideia de que ele pudesse participar da pesquisa, para além da experiência, essa decisão foi movida pelo afeto que perdurou para além do período de cumprimento da medida.

Ou cumpre as regras do “quadrado” ou a cadeia “roda”

*...e aí fui arrumando inimizadas lá dentro chegou um tempo que devido eu não fazer o que os meninos mandava que fiquei isolado eu só podia ficar nos quartos 5 e 6 por que eles queriam que eu levasse pedaço de ferro pra fazer armas lá dentro os chamados, **XUNXOS** queriam também bitucas de cigarro, eles só pediam coisas que se eu fizesse só eu mesmo min prejudicaria então foi por esses outros pequenos motivos que foi criando uma certa, raiva de min eles queria que eu cobrace coisas que eram assuntos deles queria que eu espancá-se meus próprios amigos de quarto e em algumas vezes eu até espanquei mais porque era eles ou eu então antes eles do que eu né... (GEYDSON, 2019, segunda carta, linhas: 109 a 127).*

Realizar atividades externas e fazer “corre” é uma das formas de ir para o “mundão”, como os adolescentes costumam expressar quando se referem ao mundo fora da instituição. Isso facilita que, em muitas situações, as regras sejam burladas e eles possam ter acesso ao que é proibido entrar por vias legais. Na prisão, há um mundo dentro de outro mundo, que só quem vivencia é capaz de compreender. Esse mundo tem suas próprias regras, seus próprios códigos que se faz valer a qualquer custo, quem se nega a corresponder tais princípios, deve estar disposto a arcar com as consequências.

Um adolescente que é pressionado a agir na ilegalidade fica entre duas situações: ou aceita, correndo o risco de ser descoberto e passar a cumprir uma sanção disciplinar, e dependendo da gravidade da infração ter suspensas as saídas externas, ou ele se recusa, e passa a sofrer as retaliações impostas pelas “regras do convívio”. O “quadrado”, que é a forma como os adolescentes denominam os quartos, possui seu próprio “código de ética”. Em relação a Geydson, sua negativa de burlar as regras da instituição e quando passa a delatar as pressões sofridas em decorrência de sua recusa, fica sob fortes ameaças. Quando ele se refere a ficar isolado em apenas dois quartos, significa que não era aceito nos demais

alojamentos, na linguagem da “tranca”, a “cadeia rodou” pra ele, devido à sua conduta de contribuir positivamente com a Unidade.

Por outro lado, o isolamento em determinados espaços não impede que as relações de poder se sobreponham, a prática do “ou você bate ou apanha” é real e cruel, são faces da violência que faz muitos agressores de vítimas e vítimas de agressores. Trata-se de um ciclo que vai ditando as relações de poder dentro do sistema. Agredir um amigo como ele mesmo revela, significa que há comandos que ditam o poder, que conseguem capturar para si o controle e o detêm sobre os demais.

A violência nos espaços de privação de liberdade demonstra uma cultura perversa que vai se resignificando ao longo do tempo. A violência física é a maneira mais generalizada que eles utilizam para resolver suas questões. A não aceitação a determinados atos infracionais como os análogos a estupro, ou aqueles contra genitores e crianças, faz com que adolescentes que praticam tais delitos corram maiores riscos dentro do sistema.

Dia de revista, tudo “baratinado”

...saí mais saí pior Já tinha a maior idade não saí pior por causa de vocês mais pelo que vivi lá dentro aquele lugar falta mas um pouco de HUMANIDADE a gente lá dentro é tratado com muita humilhação, principalmente quando tem revista a polícia coloca todo mundo de cueca pra quadra as vezes até nu a gente vai pra quadra muitas vezes de surpresa de madrugada no frio jogando água na gente batendo querendo que a gente diga onde tem coisa errada sem ter nada então eu fui min revoltando com essas coisas... (GEYDSON, 2019, segunda carta, linhas: 131 a 143).

Geydson segue afirmando em sua narrativa a ineficácia da medida socioeducativa e dos efeitos negativos da institucionalização em sua vida. Narra mais uma vez a violência que sofreu, os sentimentos dos dias de revista foram arquivados com muita precisão. A falta de humanidade retrata a forma como as violações aos direitos eram constantes. O tratamento recebido em dias de revista revela o quanto a repressão, a ideia do sujeito como objeto, do poder pela força ainda eram muito presentes, uma tensão que “baratinava” tudo. A polícia enquanto sistema de segurança atuava nessas ocasiões, muitas vezes, pela violência.

Não apenas Geydson possui memórias profundas desses momentos de revista. A escritora Juliana Aguiar que trabalhou na Funase, inclusive no período em que Geydson cumpriu medida, publicou em 2019 o livro *(EM)CADEIA: libertando palavras*, composto

de poesias sobre os anos que trabalhou lá e muitas delas escritas naquele espaço. Sobre um dia de revista ela diz:

*Chega a ser irônico.
E de muito mau gosto.
Procurar não se sabe o quê,
No território alheio,
E ser acusado de
Incompetente,
Por nada
encontrar.*

Juliana Aguiar

É possível compreender que havia uma tensão nos dias em que eram realizadas as revistas, tanto pelas violências que muitos adolescentes sofriam, quanto pelo que se buscava encontrar naqueles espaços: chunços, celulares, drogas e etc. Nem sempre o resultado era o esperado, nem sempre se encontrava o que se dizia ter, nem sempre se via o que estava ali, nem sempre tinha alguma coisa a ser encontrada. Além disso, muitas táticas usadas pelos adolescentes para invisibilizar um objeto passam despercebidas pelos funcionários.

A revista é realizada como método de prevenção e segurança, contudo, o que é posto em discussão é a forma como elas ocorriam. Enquanto funcionária da instituição não fico ileso das lembranças daqueles dias longos e angustiantes. Adolescentes revoltados pela maneira como eram tratados, pela forma como seus pertences eram deixados nos quartos. As batidas de grade traduziam essa insatisfação, o abuso de poder muitas vezes denunciado, as agressões seguiam nas páginas dos relatórios para instâncias superiores e a tensão era evidente cada vez que ouvíamos: vai ter revista.

(Im)possibilidades: de volta ao “mundão”

...quando saía pra completar não tinha nenhuma oportunidade de trabalho porque minha amiga Jedivan lhe falo com toda certeza e sinceridade se todos os adolescentes que saem da FUNASE estivesse uma oportunidade pra trabalhar muitos deles seriam sim cidadãos eu quando saí pela última vez da Funase arrumei um emprego na minha cidade natal em Custódia mais aí lá tinha muitos amigos muitas influências então não abracei a oportunidade e fui fazer mais coisas errada foi aí que minha vida foi ficando mais ruim eu comecei traficar ou seja eu já tava como o povo dizia um bandido de auta periculosidade... (GEYDSON, 2019, segunda carta, linhas: 144 a 158).

A exclusão social é uma manifestação violenta que opera nas camadas mais pobres da população. Para os adolescentes egressos do sistema socioeducativo, a sociedade oficializa essa exclusão atuando pelo preconceito e discriminação. Nesse sentido, a trajetória de Geydson confirma que as medidas socioeducativas que possuem uma eficácia social limitada, não conseguem garantir o bem estar social mínimo que preconiza o Sinase e o ECA.

O propósito de uma medida socioeducativa é garantir que as políticas públicas sejam eficazes para além do cumprimento de uma medida, seja de privação ou restrição da liberdade. No entanto, a desigualdade social que permeia a vida de muitos adolescentes egressos do sistema socioeducativo produz cada vez mais vítimas. A ineficiência da rede de proteção social reproduz a invisibilidade e fomenta estereótipos.

Adolescentes são muitas vezes provedores ou auxiliares do sustento familiar, o trabalho não é só uma prioridade, é uma urgência. Nesse sentido, o subemprego opera como oportunidade de manter-se no mercado de trabalho, onde os serviços informais passam a garantir renda e dignidade.

Para Gilead Marchezi Tavares e Paulo Rogério Meira Menandro (2004), a desigualdade social que anda a par da exclusão social, marca o cotidiano dos jovens que podem ver, nas práticas de risco, uma oportunidade para se sentirem incluídos no único mundo apresentado como desejável, ou seja, aquele dos prazeres sem limites. Tais práticas, por outro lado, remetem-nos, inevitavelmente, à percepção de que estão fora, à margem.

Múltiplas são as determinações da reincidência. Geydson cita a influência das relações sociais, do ambiente no qual se encontrava inserido, da falta de oportunidade de trabalho. É preciso considerar vários fatores conjuntamente. O tráfico de drogas surge nesse contexto e opera como mecanismo estrutural que captura facilmente os adolescentes de classes sociais menos favorecidas. De acordo com Tavares e Menandro (2004, p. 88):

O tráfico de drogas encontrou lugar certo na lógica cultural da individualidade e da necessidade do consumo. Produzindo a ilusão do ganhar dinheiro fácil, da “autoridade de bandido” com poder absoluto sobre o outro, e da não-subjugação às regras sociais, o crime organizado em torno do tráfico de entorpecentes captura os jovens moradores dos bairros empobrecidos.

Diante de uma sociedade de contradições, desigualdade e injustiça, emergem no contexto atual questões sociais, políticas e econômicas, em que estão em jogo dimensões materiais e políticas de movimentação e acessibilidades sociais, culturais, relacionais e subjetivas.

Não “abraçou as ideias”, o destino é a “Casa Grande”

*...durou pouco essa faze a polícia min pegou fui direto pro presídio de Arcoverde, chegando lá não sofri tanto porque tinha vários amigos comecei a trabalhar na cantina arrumei celular lá dentro eu arrumei até namoradas no plural mesmo porque foi umas 4 sério mesmo fui pego com 1 celular lá dentro fui pra o castigo apanhei muito da polícia passei um período de 1 ano e 1 mês e 19 dias lá saí de **alvará...** (GEYDSON, 2019, segunda carta, linhas: 158 a 170).*

A transição para a maioridade foi marcada pelo envolvimento com o crime. O fenômeno da reincidência que leva esses sujeitos a passarem de adolescentes que cumpriram medida socioeducativa a adultos ingressos no sistema penal, denuncia a fragilidade das políticas públicas para o adolescente em conflito com a lei. Consoante ao que aqui está posto, o processo socioeducativo, que tem como objetivo contribuir para que o adolescente não volte a delinquir, não teve efeitos positivos na trajetória de Geydson.

Na linguagem da “tranca” Geydson volta a ser privado de liberdade porque não “abraçou as ideias”, o que significa dizer que continuou a cometer infrações. Desse modo, estando maior de 18 anos, foi para o sistema carcerário, ou seja, a “casa grande”.

As relações de poder no presídio se assemelham a vivência na Funase, a violência continua sendo utilizada para punir quem ousa infringir as regras da instituição. As regras do cárcere também são reguladas pelas punições que são defendidas como necessárias para o bom convívio. As amizades e a oportunidade de trabalho demonstram como a hierarquia “interna” se sobrepõe nessas instituições.

Nessa máquina carcerária cada sujeito cumpre sua função, acatando e incorporando regras, bem como fazendo-as prevalecer em relação aos outros. Cada indivíduo é uma peça no aparelho prisional e ao entrar no sistema, é modificado pelas práticas corretivas. Ao entrar nessa engrenagem, faz ela funcionar e torna-se um elemento necessário para sua manutenção (RESENDE, 2012).

Para Fernanda Bassani (2011), o isolamento estabelece a manutenção dos vínculos afetivos. Nesse aspecto, a participação da mulher no sistema prisional masculino estabelece uma relação bilateral sob diversos aspectos objetivos e subjetivos. Essas relações se dão em diferentes maneiras, desde aquelas mulheres que já acompanham seus parceiros a outras que estabelecem esse vínculo na prisão. Ela afirma que “em um universo caracterizado pela desconfiança generalizada e pela violência, elas são também responsáveis pelo exercício do afeto, seja pelo sexo, seja por um afago ou uma simples escuta” (BASSANI, 2011, p. 262).

Geydson marca sua passagem pelo sistema prisional em anos, meses e dias. Fica a evidência de que o tempo se articula com a experiência e faz o movimento entre o tempo calendário e o tempo da memória.

Uma nova liberdade “cantou”

*...meu irmão tem uma esposa em **Monteiro PB**, onde na escola dela ele arrumou um emprego pra mim vivo aqui até hoje peço todos os dias a Deus pra não ter nenhuma recaída conheci minha esposa moro com ela hoje ela tem um filho que eu tenho como meu pois o carinho que ele min chama de PAPAI só eu sinto como é gostoso esse sentimento está grávida de 6 meses esperando o meu primeiro filho esses dias eu tive a mais gostosa sensação ao escutar e sentir o coraçãozinho dele então o que eu quero dizer é que a vida que eu tenho não vale a pena ser trocada por nada... (GEYDSON, 2019; segunda carta, linhas: 170 a 185).*

Em sua narrativa Geydson demarca a ruptura com a prática de delitos. Trabalho, mudança de endereço, relações sociais e constituição de família são as motivações expostas que fazem parte de um novo projeto de vida que ele está construindo. A partir de então, ele define os limites que propõe o fim de uma vida institucionalizada, é quando a “liberdade canta”. Olhar para si mesmo nessa perspectiva lhe permite o reencontro com sua história e a identificar-se e posicionar-se no tempo presente.

Nesse sentido, a experiência de Geydson pode ser pensada a partir do que Canelas (2004); Cyrulnik (2001) e Infante (2002), citados por Daniel Rocha Silveira e Miguel Mahfoud (2008), apontam como resiliência. Para esses autores, a resiliência não é fixa ou apenas um traço de personalidade, é algo que se constrói como um tecido no espaço entre o indivíduo e a sociedade, não só individualmente ou somente no campo do social. Esse processo envolve outras pessoas, é dinâmica e forma-se sempre com a presença de outro humano que dê apoio à pessoa que sofre a adversidade, oferecendo uma escuta compreensiva e uma presença motivadora.

Viktor Frankl (1989), neuropsiquiatra austríaco, que viveu em quatro campos de concentração nazistas, passou a estudar a análise existencial e cria o conceito de logoterapia (logo:sentido, terapia:cura). Para Frankl (1989, apud Silveira e Mahfoud, 2008, p. 571):

Quando a pessoa encontra o sentido de sua vida, encontra aquilo que pode fazer e que exprime sua unicidade, a sua missão diante da vida. E, ao desempenhar no cotidiano aquilo que é seu sentido, realiza-se plenamente como ser humano, atuando com suas possibilidades mais peculiares. A realização pessoal vem como consequência de se atingir o sentido.

A experiência de Geydson nos leva a Frankl, pessoas que buscam um sentido para a vida apesar das adversidades, um sentido que se conecta com toda a totalidade da vida e também ao momento presente.

Ao contar sua trajetória, Geydson se posiciona com base em uma imagem positiva de si “*a primeira vez que passei pela FUNASE não fui como um bandido como a sociedade pensa eu min recordo que fui um adolescente ou um garoto muito elevado*” (segunda carta, linhas 8 a 11). Nesse sentido, os posicionamentos que emergem durante a narrativa reafirmam a permanência de discursos e práticas punitivistas que teoricamente foram extintas com a instituição do Estatuto.

Uma entrevista dada por Mário Volpi à EPTV, afiliada da rede Globo, em 2015, o então Coordenador da área Cidadania dos Adolescentes no Unicef, ao trazer para o debate o adolescente em conflito com a lei, aponta que é preciso refletir o contexto social e que há um conjunto de temas a serem resolvidos na sociedade para ajudar o adolescente a não reincidir. Para ele, nenhum adolescente acorda e diz: vou ser infrator. Há um contexto que contribui para isso, ele acrescenta a importância da família, da sociedade e da escola para que o sujeito possa construir uma nova identidade.

A narrativa de Geydson evidencia uma adolescência institucionalizada, idas e vindas no sistema socioeducativo, diferentes medidas, mesmos resultados: nenhum foi capaz de promover um novo protagonismo em sua história, ao contrário, muitos o violentaram e violaram seus direitos e sua condição de pessoa em desenvolvimento.

4.2. “...tive uma boua infância, apesar de ter perdido boua parte dela na funase...” **Da infância em perigo à infância perigosa: memórias dos tempos de criança**

Sertânia 28 de outubro de 2019

Jedivan

Ao ler sua carta falando da sua infância, min emocionei muito pois você teve a infância que toda criança gostaria de ter pois ao min contar tudo sobre a sua infância aos poucos vou min recordando da minha pois tive uma boua infância, apesar de ter perdido boua parte dela na funase mais antes de ir para naquele lugar, eu min recordo com um pouco de dificuldade pois era muito pequeno... (GEYDSON, 2019, carta 4, linhas 1 a 15).

A memória é como um fio que nos leva a outro tempo. Como aponta Ricouer (2010), citado pelo historiador Humberto Miranda (2014, p. 22), “é um tempo que se encontra em constante movimento, diferente do tempo calendário. O tempo da memória é o tempo das experiências de vida que se constrói no cotidiano”.

É na memória que todas as coisas são preservadas, depois que cada uma delas passou por sua própria porta de entrada (AGOSTINHO, 2017). Desse modo, Geydson narra sobre sua infância acessando memórias que trazem sentimentos e significados, propondo sentidos e subjetividades as experiências vivenciadas ao longo de sua vida.

E em uma dessas tantas portas de entrada ele coloca sua infância e vai adentrando para acessar a experiência feita, essa possibilidade que, segundo Larrosa (2019), de que algo nos aconteça e nos toque, que requer o parar para pensar, olhar, escutar, tudo mais devagar, sentir e sentir mais devagar, demorar nos detalhes, cultivar a arte do encontro.

As cartas se constroem em seu próprio ritmo, sem pressa, feitas de detalhes e com as sutilezas de uma troca afetiva. Para Patrícia de Cássia Pereira Porto (2011), a narrativa de vida pela via do texto memorialístico é uma trama poética que dá uma ou mais de uma possibilidade de existência e de resistência ao esquecimento.

Existe uma poética do tempo que é um mergulho único na eternidade; o tempo fluído da memória que se narra é *Kairós*, um tempo que guarda dentro dos ponteiros a não-linearidade e que, por isso, é o próprio movimento e também a alquimia, numa mudança contínua de um estado para o outro (PORTO, 2011, p. 432).

Nas palavras de Agostinho (2017), a memória é como um campo com inúmeras imagens que são percebidas pelos sentidos, como um armazém que acolhe as coisas percebidas para que sejam evocadas pelo pensamento.

Quando entro ali, peço que me seja trazido o que desejo, e algo num instante se apresenta. Há coisas que precisam ser procuradas com mais demora; coisas que são, por assim dizer, arrancadas de algum receptáculo mais profundo. Outras ocorrem em bandos, enquanto se quer e se deseja uma coisa elas se antecipam como quem dissesse: “Será que sou eu?”. Essas eu despacho com um gesto da mão do meu coração, afastando-as do rosto da memória; e procuro até que o que eu desejo, saindo de um esconderijo, se revele ao meu olhar. Outras memórias surgem rápido numa sequência contínua, à medida que são solicitadas. As que estão na frente cedem lugar às que vem atrás e em seguida desaparecem, mas ficam prontas para voltar quando eu quiser. Tudo isso acontece quando eu repito alguma coisa de cor (AGOSTINHO, 2017, p. 201).

Na mitologia grega, a memória é personificada por *Mnemosyne*, mãe das musas, a deusa Memória que confere aos poetas, advinhos e historiadores o lugar da imortalidade.

Esses colocam suas obras sobre a proteção dessas musas, e tendo registrando os feitos, gestos e as palavras de um humano, nunca serão esquecidos, não morrerão jamais (CHAUI, 2000). Para Fátima Regis (1997), a perspectiva mitológica não compreende a memória somente como uma reconstrução e transmissão do passado para as gerações futuras, para os gregos, a memória é sagrada e privilégio de alguns poucos homens, permitindo-lhes o contato com o mundo dos deuses e o vislumbre do presente eterno.

Para Marilena Chaui (2000, p. 158), a memória “é a nossa primeira e mais fundamental experiência do tempo”. Esse tempo que, para o historiador Humberto Miranda (2014), não é um tempo linear, e sim o tempo narrado, o tempo vivido, o tempo que se movimenta entre o passado, o presente e o futuro.

De acordo com Ricoeur (1994), o tempo torna-se tempo humano na medida em que se articula de modo narrativo e a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal.

Nesse sentido, ao acessar as memórias da infância, dos tempos de criança, Geydson traz as recordações da família, do cotidiano e da rua.

A família

Mas, min recordo diante de eu vin de uma família um pouco humilde nunca minha mãe nos deixou faltar nada e também por não ter a presença do meu pai biológico eu tive a presença do meu padrasto que hoje apesar de todos os gritos as broncas que ele min dava eu hoje sei que o que ele queria era o meu bem eu não tive muita infância eu brincava na rua com os meninos até tarde da noite minha mãe eu min lembro bem que só começava a gritar chamando meu nome quando ela realmente iria dormir mais no dia seguinte ela min acordava cedinho para ir pra escola... (GEYDSON, 2019, carta 4, linhas 16 a 30).

A família constitui um importante pilar na organização social, ainda que seja consenso que ela não se constitua mais sob um modelo idealizado. Várias são as reconfigurações e arranjos familiares. A família nuclear (pai, mãe, filhos) abre espaço para outras combinações. Kaloustian (1994, apud Beretta, 2012) vem afirmar que independentemente de como se estrutura, a família continua sendo um espaço privilegiado de profundas relações de solidariedade e prática de valores, com funções consideradas insubstituíveis no que se refere à educação, proteção, assistência e lugar de encontro.

No entanto, em uma perspectiva conservadora, as famílias que fogem ao modelo idealizado e mais aceito, que é a nuclear, são rotuladas de desestruturadas ou desorganizadas. Segundo Passetti (1999), são consideradas famílias organizadas aquelas

onde tudo é arrumado e certinho, mãe e pais casados, que habitam na mesma residência, crianças limpas e estudiosas, marido e mulher cumprindo seus deveres um com o outro, com os filhos e a família. Contudo, crianças filhas de mães solteiras, relações extraconjugais ou que os pais não têm condições de provê a subsistência pelo trabalho, que não frequentam regularmente a escola, essas crianças são consideradas frutos de uma família desorganizada.

A diversidade das relações nos faz pensar e compreender a família no sentido plural. Para Elis Regina Castro Lopes (2016), a partir do século XX se inicia uma vagarosa mudança na família brasileira, dentre essas mudanças, está o casamento, que deixa o padrão hierárquico das uniões formais e passa a ser uma relação que ocorre pela afetividade e crescimento de famílias monoparentais, formadas especialmente por mulheres provedoras do lar.

Ser de família humilde, mas na qual a mãe não deixava de municiar o sustento, nos permite compreender a trajetória de Geydson dentro dessa estrutura social em que o subemprego, a baixa qualificação, as relações de trabalho se relacionam com a disputa e o controle que faz com que essa família esteja mais exposta à intervenção do Estado. A família de Geydson traz uma dessas reconfigurações familiares que, segundo Szymansky (2002), é uma instituição, uma associação de pessoas que escolhem conviver por razões afetivas e assume um compromisso e cuidado mútuo.

Nesse sentido, Lopes (2016, p. 85) afirma que “o grupo familiar irá exercer um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, irá contribuir na formação de sua personalidade e em seu comportamento, através das relações estabelecidas no ambiente familiar”.

A ausência de políticas sociais e públicas influencia na organização familiar. A baixa renda, a fragilidade na segurança, a falta de saneamento básico, o reduzido capital cultural e a forma de participação democrática, cristalizam as condições de proteção e promoção humana.

O cotidiano

Todos os dias ia min levar e min buscar muitas vezes pulava o muro da escola com outros colegas pra não assistir aula agora isso só pra gente ir para um campo que tem lá em Custódia pra ficar empinando de bicicleta pois não podia estar andando pela rua por que se não a pessoa já ia dizer a minha mãe morria de medo de ela descobrir que eu não estava na escola quando estava perto da saída eu corria pra frente da

escola ficava lá esperando ela chegar, quando chegava em casa após o almoço meu avô tinha um sítio onde toda tarde ele nos levava eu e meus primos a gente passava todas as tardes correndo atrás das ovelhas andando a cavalo e fazendo raiva mesmo KKK... (GEYDSON, 2019, carta 4, linhas 31 a 48).

Nessa perspectiva de construção de identidade e formação humana, a relação estabelecida no meio social e familiar constrói a percepção de si. Essa multiplicidade das relações contribui com a formação das identidades pessoais e sociais. Crianças são produtoras de historicidade e cultura, no espaço coletivo e social de participação da vida diária, são encontradas possibilidades que geram esses aprendizados e significados.

Para Lisandra Ogg Gomes (2008), é a partir dessa vivência em um determinado tempo e espaço, que as crianças fazem desse terreno um campo de representações e interpretações sobre os pensamentos, os signos, as ações e as linguagens que estão presentes no seu cotidiano.

Geydson relata em suas memórias um cotidiano entre o meio urbano e rural, as relações estabelecidas em cada um desses espaços se diferenciavam. Ora com os amigos, ora com os primos. Ele narra sua vivência na rua como um espaço onde se relacionava com grupos sociais, onde o conhecimento e a convivência ultrapassavam as relações familiares. Ao narrar sua trajetória, ele nos leva a pensar como se constitui o espaço enquanto cidade.

Custódia, onde Geydson nasceu e cresceu, é um município do sertão de Pernambuco, que de acordo com os dados IBGE, em 2019, a população era de 37.111 pessoas. As atividades econômicas se relacionam entre o meio urbano e rural, em uma área de 1.104, 126 km², com destaque na agropecuária, uma indústria e o comércio.

Segundo Freitag (2002, apud Farias e Müller, 2017, p. 262), em seus estudos sobre *A Cidade como Espaço da Infância*:

A cidade é um espaço não formal de educação que proporciona diferentes aprendizagens quando os habitantes se relacionam com a sua estrutura. Trata-se de uma criação humana composta pelo plural de praças, ruas, avenidas e, também, por características singulares, como esquinas, becos e cantos. Portanto, a cidade é um núcleo vivo.

Desse modo, a cidade não pode ser entendida apenas como um lugar de passagem, mas de interação, de comunicação e de encontro de seus habitantes e destes com o meio. As novas configurações urbanas conformam mudanças em espaços socioculturais nas experiências vividas. Para Gomes (2008, p. 178):

Isso indica que cada indivíduo elabora uma maneira própria de decidir sobre o seu cotidiano, mas que ele também tem em si os costumes, as

normas, as relações de interdependências com as outras gerações e as condições dadas pelo coletivo. Na medida em que cada um tem em si o plural e o singular, as sensações, as comparações, as interpretações, os julgamentos, as reflexões e as escolhas são incertas para os outros.

Ao narrar sua trajetória, Geydson vai produzindo o que Humberto Miranda (2014) chama de “memórias de si” e vai construindo esses sentidos articulando a identidade social e coletiva. Ele constrói essa identidade de menino levado, que burla as regras estabelecidas em casa e na escola e define outros espaços para separar o seu mundo do mundo adulto, cheio de normas e imposições que busca prepará-lo para o dar-receber-dar.

A sociedade, a partir de ideias generalizantes, reproduz um modelo de vida que é vivida do lado certo ou errado. Nesse sentido, Passeti (1999) vem dizer que essa sociedade construiu “o delírio do bom menino”, característica daquele que respeita os pais, que estuda, respeita os mais velhos. Outros são considerados sem limites, desajustados, indisciplinados na escola, logo, fazendo dicotomia ao perfil de bom são considerados como “maus meninos”. Geydson cria um sentido de si entre esses dois posicionamentos, quando afirma que não era um bandido, apenas um garoto levado.

Seu discurso assimila a compreensão que a sociedade impõe. No trecho “*como a sociedade pensa*” (segunda carta, linhas 9 a 10) ele evidencia que os padrões vigentes repercutem nas representações que ele produz de si a partir das imagens construídas e das identidades reconstruídas.

A rua

...mais voltando para as festas da minha infância eu lembro min que todo ano de carnaval La na rua em que eu morava era uma festança só agente vivia jogando farinha de trigo uns nos outro e se pintava com bisnaga aquilo era uma felicidade sem igual no São João também era muito animado todo ano dançava na quadrilha da rua era muito bom quando acabava dava aquele aperto no peito, eaí eu fui crescendo fui abandonando as amizades velhas, fazendo amizades novas e foi dando no que deu e é isso uma parte que min recordo de minha infância, quero falar que está sendo emocionante entrar nessas antigas lembranças com você... (GEYDSON, 2019, carta 4, linhas 60 a 77).

Enquanto espaço de encontro e organização, a rua proporciona a pluralidade da diferença, em algumas situações é vivenciada como extensão de casa para brincar e conversar. Essas interações individuais e sociais incidem em transformações diversas de espaços e tempos situados no cotidiano.

As relações sociais permitem que os aprendizados e valores sejam transmitidos entre gerações. De acordo com Gomes (2008, p. 176), “são os costumes, com seu poder invisível de incluir e guiar cada pessoa no campo das relações sociais. Esse poder interfere nos passos, nos atos, como também atua sobre os sentimentos, as idéias, a fé e a imaginação”.

A coexistência de diferentes contextos entrelaçados caracteriza a rua como espaço de cidadania onde as crianças protagonizam a história. Como explica Dias e Ferreira (2015, p. 118), “nesse processo dinâmico, o indivíduo modifica suas trajetórias, tece suas redes e se articulam no espaço fenomenológico e existencial do ambiente urbano, atribuindo-lhe sentidos por meio de seus encontros, experiências e vivências”.

A trajetória de Geydson demonstra um paradoxo: a idade cronológica demarca o momento em que ele deixa de ser a criança em perigo e torna-se o adolescente perigoso. Ele articula esses eventos com a forma que constrói suas amizades durante sua vida. No trecho da carta “...fui crescendo fui abandonando as amizades velhas, fazendo amizades novas e foi dando no que deu...” (quarta carta, linhas 71 a 73), ele elabora essa conexão.

A infância em perigo por nós aqui posta, propõe uma reflexão acerca das políticas públicas de proteção para nossas crianças e adolescentes. Geydson antes de entrar em conflito com a lei vivencia a ausência dessas políticas, que deveriam ser asseguradas com prioridade absoluta. A responsabilização infracional a partir dos 12 anos, muitas vezes, representa uma contradição no que se refere ao reconhecimento da criança e adolescente como sujeitos de direitos. O Estado, ao não conseguir cuidar das infâncias, decide puni-las.

Ao recordar sua infância, Geydson forja no contexto da temporalidade a sua identidade. Para Larrosa e Fernandes (2014, p. 721), “o relato não constrói apenas personagens, mas também lugares” esse lugar de elaboração e reelaboração “do que somos, de quem somos, do que nos tornamos, do que nos passa, de como nos tornamos o que somos, do que não podemos e não queremos ser, do que já estamos deixando de ser”.

Nessa poética, não se trata apenas de falar da infância, “mas sim de contar, de colocar em palavras, a experiência de um encontro, ou um reencontro...” (LARROSA, 2019. p.152). Ao dizer “... e é isso uma parte que min recordo de minha infância, quero falar que está sendo emocionante entrar nessas antigas lembranças com você...” (quarta carta, linhas 74 a 77), Geydson confere o exercício dialético experimentado na troca de cartas e enuncia as identidades e subjetividades que surgem desse envolvimento, em uma

interação simbólica e ao mesmo tempo prática que vai trazendo sentido ao que construímos durante a pesquisa e ao que nos constrói durante a vida.

4.3. “... quando eu cheguei lá foi como se tivesse chegado no inferno...” **Violências e violações: o Estado como protagonista**

Sertânia 19 de Novembro de 2019

Olá Jedivan

Queria começar agradecendo por todo esse carinho que senti por mim, quero falar que pode parar com essas incertezas seu trabalho vai ficar perfeito e vou te falar de minha primeira vez na FUNASE... (GEYDSON, 2019, sexta carta, linhas: 1 a 10).

Trocar cartas é um gesto de comunicação que nasce na cumplicidade das relações afetivas, que perpassa não apenas pela lembrança das coisas, mas principalmente a lembrança de como foram vividas.

A “escola do crime”

...Então Quando eu cheguei na funase pela primeira vez eu não fazia o que comecei a fazer depois que saí quando eu cheguei lá foi como se tivesse chegado no inferno passamos pela triagem em seguida antes de subir para os quartos que são como eles chamam aquelas “celas”, imundas de lá aquelas grades velhas Todas inferrujando então subimos e a primeira cela que a gente passa antes de entrar para o convívio é chamada “Cafú” é uma cela isolada de todos os outros adolescentes você passa de 2 a 3 dias antes de entrar para as outras celas... (GEYDSON, 2019, sexta carta, linhas: 10 a 22).

Enquanto instituição de controle, as unidades socioeducativas são consideradas por muitos adolescentes como a “escola do crime”, visto os efeitos negativos que exerce sobre eles. Os assujeitamentos e a severidade dos mecanismos “intracelas”, que se desenvolve pela força e poder, são condições necessárias para a sobrevivência nesses espaços. A inexistência de um projeto pedagógico capaz de atender as necessidades do indivíduo gera mentes e corpos ociosos, logo a reprodução da violência torna-se o maior aprendizado que de modo arraigado se aprimora e usurpa esses indivíduos para além dos muros da “prisão”.

O saber da experiência, segundo Larrosa (2019), se relaciona com a existência, com a vida singular e concreta. A trajetória de Geydson incide na discussão sobre a operacionalização de técnicas e táticas dentro do sistema socioeducativo, que violam e violentam ininterruptamente esses sujeitos, aprendidas e empreendidas por quem tem o

dever da proteção e do cuidado, desde o castigo físico ou moral, até a falta de um item de um artigo de higiene.

Quando Geydson se refere a permanecer na “Cafú” ou “cafua”, trata-se de um espaço onde permaneceu isolado, lugar escuro e de habitação miserável. Em sua narrativa ele expõe um dos objetivos da existência da mesma, usada para o período de observação inicial antes de entrar para o convívio, como também para isolar o sujeito que cometia uma indisciplina considerada grave. Atualmente é usada como espaço de segurança (quando é necessário preservar a integridade física de alguém), mas é um lugar que ainda preserva as características físicas de antes: mau cheiro, espaço escuro e isolado.

Para Foucault (2014), o isolamento faz a privação de liberdade tornar-se além de individual, é também individualizante, na medida em que o sujeito fica sem contato com o mundo exterior e em um espaço que caracteriza o princípio da coação moral.

A permanência de Geydson no sistema socioeducativo denuncia a todo instante que as práticas pedagógicas não condizem com os padrões estabelecidos pelo SINASE. É necessário ressaltar que a Unidade na qual ele cumpriu medida em meio fechado não foi construída para esse fim. É um prédio público que foi construído para ser sede de uma delegacia policial, onde adultos permaneciam presos e funcionou assim por longos anos. Nesse sentido, a estrutura física carrega os traços arquitetônicos de uma prisão.

Geydson chega a Funase em 2008, dois anos depois da resolução 119 do CONANDA que resolve aprovar o SINASE, que torna-se lei em 2012. Contudo, apesar de toda recomendação prevista, atualmente a instituição ainda permanece com a mesma estrutura física. As “cafuas” não foram desativadas, apenas mudaram de nome, agora, são chamadas de Quarto de Convivência Protetiva.

Os parâmetros arquitetônicos previstos no Sinase para as Unidades de atendimento detalham as definições técnicas a serem adotadas na elaboração dos projetos de construção, reforma e ampliação dessas Unidades. De acordo com o Sinase (2006), a estrutura física deve respeitar as exigências de conforto ambiental, de ergonomia, de volumetria, de humanização e de segurança. Além disso, deve ser pedagogicamente adequada à realização da ação socioeducativa para promover o desenvolvimento pessoal, afetivo, social e relacional do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

En(cadeado)

...então devido eu ter chegado muito pequeno lá pois tinha 12 anos mais era muito pequeno os outros me chamavam de mascote depois fiz

algumas amizades lá dentro então os agentes socioeducativos de lá nos levou para a Cafu eu e mais dois amigos então a grade se feixou e veio aquele aperto no coração a lembrança de casa a saudade da família dos amigos e tudo então olhava pra as grades e as paredes sujas min perguntava o que eu tinha feito será que eu merecia aquilo será que eu tinha que passar por aquilo então lágrimas rolavam nos meus olhos e estando meio aflito naquela situação não encontrava o que fazer só aguardar... (GEYDSON, 2019, sexta carta, linhas: 22 a 39).

O isolamento, o castigo, a “prisão” de uma pessoa aos 12 anos são em qualquer situação, retratos da perversidade que reside na ausência das políticas públicas e do cuidado com a infância, seja pelo Estado, pela família ou pela sociedade. Não obstante, isso demonstra a nossa falência enquanto humanidade, da nossa responsabilidade social. Acreditar que a “prisão” de um sujeito aos 12 anos vai educá-lo, mostra o quanto ainda precisamos aprender e evoluir enquanto humanidade.

Nesse contexto, o atendimento socioeducativo comprova um sistema de crueldades. As propostas de prevenção geral para conter a violência contra as infâncias não passam de um controle seletivo para aqueles que cometem infrações. O estigma de suspeito em potencial é muitas vezes desencadeado pelas condições sociais em que o indivíduo se encontra inserido. As regiões periféricas mais pobres acabam sendo um campo de concentração onde o Estado se ausenta no desenvolvimento das políticas públicas, mas chega para intervir com a repressão.

A falsa lógica do socioeducativo não passa da cultura da higienização que não se extinguiu. Nas Unidades de internação, as políticas públicas continuam inexistentes ou inadequadas, há uma condescendência penal que legitima um sistema fracassado que nada faz além de justificar a punição como educação.

Segundo Foucault (2014), a prisão tem como objetivo a disciplina incessante. O isolamento reflete a solidão como um instrumento positivo de regulação. Nesse sentido, isolar se constitui um método para que o indivíduo seja colocado diante do seu ato e possa refletir sobre sua conduta, resultando no remorso e na possibilidade do arrependimento.

A prisão não só dispõe da liberdade, ela regula as ações do indivíduo, físicas, morais e sociais. Um aparato que não passa de um mecanismo violentador de poder sobre os corpos. Desse modo, o isolamento garante esse exercício e a solidão é vista como condição primeira da submissão total (FOUCAULT, 2014). Quando Geydson afirma: “...e estando meio aflito naquela situação não encontrava o que fazer só aguardar...” (sexta

carta, linhas 37 a 39), nos mostra que a potência do aprisionamento alcança seu ápice. Como escreve Foucault (2014), a prisão é a detestável solução que não se pode abrir mão.

A rotina

...e foi aí que a noite chegou passei em claro acordado pensando no que fazer quando eu sair o dia chegou o café da manhã também logo após o banho de sol dos outros adolescentes que já estavam no convívio então alguns eram gente boa já outros não encostavam na grade só pra nos assustar e aí vai morrer quando entrar pra o convívio e eram só essa frase que eu escutava de conforto então muito medo a gente tinha então entramos para o convívio foi totalmente diferente do que aparentava fui para a cela 5 e meus amigos não lembro só sei que a gente não ficamos juntos e foram muitas perguntas e aí caísse com o que? Qual seu nome? E foram muitas outras eu não lembro pois fazem tantos anos... (GEYDSON, 2019, sexta carta, linhas: 39 a 56).

A rotina de uma Unidade socioeducativa parece insuportável inicialmente, e não deixa de ser. A ideia do aprisionamento reflete o exercício do poder sobre corpos e mentes, pois não é incomum ouvir em uma triagem inicial: “eu não aguento ficar preso”, e depois de um tempo: “só quero tirar minha tranca de boa”, “já acostumei, passo três anos se for preciso”. Isso demonstra a lógica da educação para a obediência, do controle dos corpos e das mentes. Quanto mais obediente, é possível se reintegrar melhor em sociedade e assim já podemos sugerir que o sujeito reúne condições de ser posto em liberdade, segundo as competências desempenhadas pelos rituais dos exames.

A violência ganha proporções em diferentes escalas, as relações intrapessoais são movidas por uma hierarquia, aqueles já habituados reproduzem as táticas de influência, manipulação e poder. Exercer o domínio pelo medo é como um “batismo” para quem adentra o sistema.

Segundo Passetti (2003), enquanto o Estatuto continuar sendo utilizado como lei penal, a internação estará sempre conectada como delinquência, e mesmo com os preceitos democráticos que se afirma atualmente, mais cedo ou mais tarde ela nos levará novamente para as rebeliões e os fracassos do que ele chama de humanismo punitivo.

A trajetória de Geydson aponta o Estado como protagonista de diferentes formas de violências e violações a crianças e adolescentes dentro e fora do sistema socioeducativo. Em sua narrativa, ele constrói-se discursivamente na interação e assume posicionamentos e significados que ao narrar sua vida relaciona com outros contextos, ao combinar tempo cronológico e a experiência socioeducativa traz a força dos discursos dominantes, pela forma que adjetiva a si e os outros.

4.4. “...a medida de Liberdade Assistida não min ajudou em nada para os meus projetos atuais de vida...” **A liberdade (des)assistida: descumprimento e reincidência**

Sertânia 22 de dezembro de 2019

Jedivan

É uma satisfação enorme pra min está participando desse trabalho com você, estou min sentindo muito bem com tudo que estamos fazendo... (GEYDSON, 2019, oitava carta, linhas: 1 a 9).

A arte de narrar-se se faz de maneira muito singular, relacionando sentimentos e sentidos que se entrelaçam na trama que compõe a vida. A trajetória de Geydson é contada por ele nessa perspectiva poética e reflexiva em que a sensibilidade permeia toda essa criação.

A liberdade des(assistida)

Então eu nunca tive nenhuma atividade pedagógica fora da Funase ninguém nunca falou comigo só deixaram uma folha e pediram pra mim ficar assinando todos os dias.

O CREAS só tinha alguns brinquedos queriam que eu passasse a tarde brincando.

Durante esse período eu não tive nenhuma dificuldade com a escola minha mãe mesma min matriculou e eu frequentava normalmente. (GEYDSON, 2019, oitava carta, linhas: 16 a 28).

As medidas socioeducativas propostas pelo ECA contrapõem-se ao modelo de institucionalização que durante décadas esteve em vigor no Brasil. A mudança de paradigma entre outros avanços, constituiu o caráter pedagógico das MSEs. Adolescentes autores de atos infracionais na Doutrina da Proteção Integral não são mais objetos de controle do Estado, passam a ser sujeitos de direitos e prioridade absoluta, por isso o cumprimento da medida socioeducativa perpassa pela compreensão das necessidades pedagógicas, respeitando a condição de sujeito em desenvolvimento.

Assim posto, o Estatuto presume que as práticas pedagógicas são o sentido de todo o desenvolvimento da medida. Contudo, a narrativa de Geydson denuncia mais uma vez a inexistência de um projeto socioeducativo capaz de atender aos objetivos a que se propõe. A medida em meio aberto constituiu não mais que uma mera burocratização sem finalidade pedagógica e sem um projeto socioeducativo para atender suas necessidades.

A escola nesse contexto, em seu papel democrático, não apresentou dificuldades. Enquanto muitos estudos evidenciam questões negativas enfrentadas pelos adolescentes

em conflito com a lei e a escola, Geydson afirma que não houve problema e durante uma de nossas conversas por mensagem de WhatsApp, relatou que concluiu a educação básica.

O Sistema de Garantia de Direitos: uma rede “rasgada”

*Em relação a profissionalismo era só promessa diziam que ia trazer alguns cursos mais nunca trouxeram também nunca me procuraram
Eu comecei a trabalhar em uma padaria mais fui eu que consegui não pelo Creas
Minha família não se importava muito só quando eles mandavam chamar minha mãe para resolver algo
Eu fiquei de maior ainda assinando nunca acabou agora foi que eu parei de ir por minha conta eles nunca determinaram tempo, só a primeira vez que era pra mim ir por um período de 6 meses eu não terminei o semestre então voltei a funase. (GEYDSON, 2019, oitava carta, linhas: 31 a 49).*

A rede integrada de atendimento para atender os adolescentes em conflito com a lei opera dentro do Sistema de Garantia de Direitos. A concepção de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais para a organização das políticas socioeducativas deve atender os direitos dos adolescentes em relação a escolarização, saúde, trabalho, profissionalização, cultura, esporte e lazer, dentre outros. Nesse sentido, a incompletude institucional caracterizada pela utilização do máximo de serviços desenvolvidos na comunidade visa assegurar a proteção integral do adolescente.

Na sua trajetória, a profissionalização enquanto eixo estruturante no Sinase, não se constitui como ação concreta de orientação e capacitação no sentido de inseri-lo no mercado formal. A pouca ou nenhuma oferta de cursos profissionalizantes para o adolescente durante o cumprimento de medida é mais uma negação às políticas sociais básicas para sua promoção social.

Em sua narrativa, Geydson aponta a falta de oportunidade de trabalho como um dos fatores que o influenciaram a reincidência dos atos infracionais. A isso pesa a pouca qualificação, baixa escolaridade, ou pelo estigma que acompanha o adolescente após o cumprimento de uma medida socioeducativa. Desse modo, a esses sujeitos é dada a condição de entrar no mercado informal, com baixa remuneração e muitas vezes, difíceis condições de trabalho.

A falta de integração da família no processo socioeducativo é mais uma vez apontada e reafirmamos a importância dos esforços que se conjugam e entrelaçam entre família, sociedade e Estado para organizar, acompanhar e reivindicar as melhorias das condições de atendimento.

Nesse sentido, ao afirmar a inexistência desses serviços durante o processo de cumprimento das medidas socioeducativas, a narrativa aponta negligência das políticas setoriais no atendimento aos adolescentes. Para Daniele Maria Espezin dos Santos (2012, p. 54), “a utilização dos aparelhos comunitários disponíveis é imperativa para a manutenção ou para a restituição da condição de dignidade do adolescente a quem se aplicou medida em face de prática de ato infracional”. No entanto, o sistema apresenta-se como uma rede “rasgada” que não garante que políticas sociais básicas sejam efetivadas.

Histórias que se repetem

Quanto a essa medida eu não tenho sentimento algum pois era um tédio cumprir essa medida ia pra o Creas passar a tarde toda lá sem fazer nada por isso garanto que a medida de Liberdade Assistida não min ajudou em nada para os meus projetos atuais de vida. (GEYDSON, 2019, oitava carta, linhas: 51 a 58).

A medida socioeducativa que não se pauta no protagonismo e na promoção do adolescente está fadada ao fracasso. Existe em sua operacionalização uma dimensão dupla: a responsabilização do adolescente em relação ao ato infracional praticado, levando-o ao comprometimento com a MSE, ao passo que é necessário que as atividades pedagógicas se pautem no Plano Individual de Atendimento, construído para e com o adolescente, junto com a família, articulando ações e firmando o empenho mútuo.

A medida socioeducativa articulada com as demais políticas deve garantir ao adolescente a elaboração ou positivação do seu projeto de vida, para isso, o processo participativo vai além do sentimento de pertencimento à sua comunidade, mas da qualidade dos serviços e equidade de direitos.

É importante destacar a falta de pessoal capacitado, profissionais que muitas vezes precisam dar conta de diferentes demandas dentro da instituição. Volpi (2015) ressalta a necessidade de que as equipes sejam transdisciplinares e que busquem associar seus conhecimentos técnicos com o bom senso e a intuição necessários às especificidades da intervenção educativa em apreço.

Segundo o Sinase (2006), a submissão de uma medida socioeducativa ao adolescente vai para além de uma mera responsabilização ao ato a ele atribuído, mas ao respeito e tratamento adequado e individualizado, considerando as necessidades psicológicas, pedagógicas e sociais.

Corpo aprisionado, mente livre

Tsurus? Faço sim, foi o meu primeiro origami acho o melhor também não sei se é o significado que ele tem mais gosto muito de fazer e gostei da ideia de distribuir todos os que podermos as pessoas vão adorar... pode contar comigo. (GEYDSON, 2019, oitava carta, linhas: 61 a 66).

Uma pausa para a arte, para refazer a experiência. A oficina de origami proporcionou a Geydson voos para além dos muros. Participou de feiras e eventos, ensinando e aprendendo, uma troca social e afetiva que ainda permanece. Os significados que o origami propõe representa a arte do encontro e do reencontro, de uma liberdade que se materializa nas dobras do papel.

A oficina de origami, um trabalho realizado pela arte-educadora Juliana Aguiar, autora do livro *EM(CADEIA): libertando palavras*, desenvolvia práticas socioeducativas através da arte, o conhecimento transmitido pelas formas geométricas das dobras do papel é utilizada por Geydson, mesmo que esporadicamente, como geração de renda.

O discurso ressocializador como face perversa do sistema

E voltando o sistema socioeducativo ele não dar nenhuma segurança a nós adolescentes é por isso que muitos se revoltam e quando sai sai muito pior mais isso é culpa do próprio sistema que diz educar e socializar e isso é o que ele menos faz por todos eu mesmo sofri violências não só dentro das celas como fora tanto por agentes socioeducativos como por próprios policiais quando iria fazer revista aquilo é o pior lugar do mundo só que a gente quando vai para um lugar daquele principalmente na idade que eu fui é só pra aprender coisas piores e melhores eu vim aprender a ser o que sou, hoje depois que comecei a refletir se realmente era isso que eu queria e o que min daria uma dignidade e uma vida melhor era ter que mudar de vida então eu digo eu mudei eu sou uma nova pessoa mais foi graças primeiramente a Deus depois a mim mesmo não foi a FUNASE, não

Devido eu está fazendo desordens eu não era um bandido como eu fui tratado também não merecia ter sido porque quando fui internado a primeira vez eu nunca tinha feito coisas que eu só aprendi a fazer dentro da Funase. (GEYDSON, 2019, oitava carta, linhas: 68 a 96).

O sistema socioeducativo tem como premissa a “reeducação” de adolescentes que cometem atos infracionais para reintegrá-los à sociedade. Porém, um sistema que desrespeita a dignidade humana, viola direitos e violenta corpos, não pode ter efeitos positivos sobre a vida de uma pessoa.

Geydson recorda o quão perverso o sistema socioeducativo foi em sua trajetória. A socioeducação nesse contexto não torna os sujeitos melhores, pelo contrário, faz vítimas. Aqueles que já eram alvos das desigualdades sociais passam a ter sua vida regulada pelo Estado que não faz outra coisa a não ser acentuar ainda mais essa desigualdade.

Enquanto sistema de injustiças, o modelo socioeducativo vigente faz com que a identidade infratora seja muitas vezes legitimada pela instituição que mantém profissionais sem preparo para o acompanhamento aos adolescentes em medidas socioeducativas, em meio fechado ou meio aberto. É preciso superar o espontaneísmo ou a ideia do profissional vocacionado. O atendimento socioeducativo exige responsabilidade, sensibilidade e competências específicas para a atuação.

A violência cometida por adolescentes se estrutura nessa sociedade de classes. No entanto, atinge em cheio aqueles de classes sociais menos favorecidas, que também são alvos primeiros da repressão policial e da intervenção do Estado. As práticas “menoristas” ainda estão arraigadas em nossa sociedade, isso se reproduz no tratamento dado aos adolescentes. Existem dois lados: de um deles, estão aqueles que buscam respeitar os direitos e garantir a dignidade do adolescente, do outro, um significativo número de profissionais que defende a concepção carcerária, punitivista e menorista, logo, a redução da maioria penal.

Segundo Paes, Adimari e Costa, no livro *Socioeducação e Intersetorialidade* (2015), um dos objetivos do Sinase é que os atores sociais tomem uma posição ética, prática e criativa na defesa dos direitos dos adolescentes, para além do direito à vida sem violências, mas aos direitos sociais como saúde, educação, trabalho, esporte, cultura, lazer, justiça e segurança.

A ação socioeducativa exige reflexão crítica. A condição humana e social se traduz na concretização de seus direitos fundamentais. A cidadania, esse sentimento de pertencer a um lugar comum e usufruir enquanto sujeito político desse espaço é premissa básica para a autonomia do sujeito.

Sem afeto, sem surpresas

Meu pai para quem passou quase 20 anos esperando pra conhecer eu até tentei min surpreender mais não min senti nem comovido porquê não foi aquele pai que eu sonhava ele não teve atitudes de pai mesmo comigo o que ele fez comigo foi como se ele tivesse somente reencontrado alguém e pronto nem no nome dele eu sou

registrado e é isso né rsrs. (GEYDSON, 2019, oitava carta, linhas: 98 a 106).

Quanto a ausência paterna, não é possível medir o impacto no desenvolvimento psicológico, comportamental e intelectual de Geydson. Contudo, observa-se que com as constantes mudanças nas estruturas familiares cresce cada vez mais o número de famílias monoparentais. Geydson ao tempo que se refere ao pai biológico como uma figura sem importância afetiva, em outro momento relata a importância que o padrasto teve em sua formação humana.

Mais que um desejo de Natal

*Vou ficando por aqui
É mesmo Natal o pessoal fala que é tempo de renascer mais concordo com você todo tempo é tempo de renascer e nosso trabalho está chegando ao fim mais foi bom esse trabalho pra gente se conhecer melhor e poder mostrar esse trabalho pra outras pessoas outros adolescentes e tentar que eles mudem mesmo estando em um lugar difícil (GEYDSON, 2019, oitava carta, linhas: 108 - 121 a 130).*

Geydson destaca a importância de sua trajetória mover outras histórias e contribuir no desenvolvimento de ações efetivas e concretas para o sistema socioeducativo. É mais que uma narrativa de vida, é uma denúncia a um atendimento precarizado, violentador, segregador e opressor que muitos adolescentes ainda vivenciam atualmente.

Durante o processo socioeducativo de Geydson, o descumprimento e a reincidência estavam lado a lado. As progressões e regressões entre as medidas em meio fechado para o meio aberto, a falta de apoio da rede de proteção e a complexidade de fatores econômicos, sociais, relacionais, culturais e psicológicos se coadunam sob múltiplas determinações.

Uma trajetória marcada por diferentes lugares no processo socioeducativo, diversas medidas e nenhuma foi capaz de garantir a equidade social na vida do adolescente. Os sentimentos em relação às medidas demonstram o quão negativas elas foram em seu processo de desenvolvimento. Isso no leva a seguinte indagação: estava o adolescente em conflito com a lei ou a lei em conflito com o adolescente?

4.5. “... depois desse nosso trabalho min sinto mais confortável mais a vontade pra falar de mim...” **O menino Geydson e a construção de uma nova vida**

Sertânia 20 de Março de 2020

Jedivan.

Gostaria de começar agradecendo o carinho que compartilha com seus amigos por mim, Também não tenho palavras para falar o que sinto desde que conversamos em frente a igreja aí em Arcoverde sinto-me muito feliz por tudo e Ter relembrado esse meu passado min fez muito bem meus amigos chegam aqui em casa min perguntam o que é isso que você está fazendo então eu começo a contar tudo do início sem nenhuma vergonha o ressentimento que era o que sentia antes mais depois desse nosso trabalho min sinto mais confortável mais a vontade pra falar de mim, é como eu falei vai dar tudo certo nossa história minha trajetória de vida vai ser um sucesso seu trabalho já está fazendo sucesso antes de ser apresentado. (GEYDSON, 2020, décima carta, linhas: 1 a 23).

Escrever cartas nos possibilitou habitar outros recônditos, lugares de difícil acesso, de lembranças boas e ruins. Enviar e receber as cartas foram gestos feitos com todo cuidado de quem ali deposita as belezas e as dores de suas vidas, compartilhadas sem qualquer obrigação, a não ser afetiva. As cartas tornaram-se para nós um lugar de reencontro: com o passado e com o que nos passou, elas atestam o quanto o sistema socioeducativo nos marcou. Fizemos a dupla experiência: acessar as memórias do sistema socioeducativo e ao mesmo tempo partilhar essas histórias através de cartas.

Quando Geydson diz que sua trajetória de vida vai ser um sucesso, podemos pensá-la não apenas pelo reconhecimento que a pesquisa poderá lhe trazer, mas diante de todos os assujeitamentos e violações que sofreu, sua experiência reside na resiliência, quando ele demonstra que em seu cotidiano não há mais lugar para uma identidade infratora.

Ao reencontrar-se consigo mesmo através da memória do passado, ele significa acontecimentos e ressignifica contextos, sugere outros lugares e novos caminhos.

O pai de Nicolás e Antonny

E o Nicolás chegou né foi emocionante eu presenciei tudo apesar dos médicos e enfermeiras não quererem min deixar entrar rsrs, mais graças a Deus eu entrei foi maravilhoso uma sensação maravilhosa ao ter ele em meus braços pela primeira vez e é maravilhoso a experiência tirando as madrugadas em claro que estamos passando e a mãe dele porque tem uma coisa quando ele se abusa pra se acalmar mais é muito bom mesmo quero contar todos os dias a ele sobre nosso trabalho quero contar todos os dias um trexo da minha história para que ele nunca passe pelo que eu passei quero servir de exemplo Não só para Nicolás nem para Antonny Gabriel mais para todos os que ouvirem falar de quem foi Geydson? (GEYDSON, 2020, décima carta, linhas: 24 a 41).

O Geydson de agora não se enxerga fora da identidade de pai, as memórias da adolescência no sistema socioeducativo são lembradas como marcas de um passado que não tem espaço no presente e que deve ser evitado no futuro. O menino Geydson, agora jovem, enfrenta as memórias de si para ser exemplo aos filhos. As imagens que são reconstruídas lembram um sistema socioeducativo de insegurança e desproteção vivenciadas, que ele busca superar diante de um novo projeto de vida.

Nessa perspectiva, Geydson manifesta múltiplas identidades ao longo de sua vida. Stuart Hall (2005) aponta que as identidades são formadas e transformadas continuamente e que nós assumimos identidades diferentes em diferentes momentos, visto que estas não são unificadas, são contraditórias e continuamente deslocadas. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2005, p. 13). Para o autor, os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam, nos confrontam nessa multiplicidade de identidades possíveis, com as quais podemos nos identificar mesmo que temporariamente.

Nesse sentido, as memórias de si é uma questão construída para além de uma narrativa individual, é uma reconstrução identitária.

Um apelo

...E espero também que autoridades que se depararem com situações como a minha primeira infração não trate-os como bandidos pois podem acabar com a infância ou até mesmo com a vida de adolescentes que agem por impulso pois eu acho que o que cometi na primeira vez que fui pra FUNASE não foi caso de fazerem o que fizeram se as autoridades tivesse tomado outras providências eu não teria passado por o que eu passei porque eu quebrei algumas luzes dos postes isso não ser bandido isso é ser uma criança elevada um menino ruim e não um bandido o que eu me tornei... (GEYDSON, 2020, décima carta, linhas: 41a 56).

Para José de Souza Martins no livro *O massacre dos inocentes* (1993), a infância está sendo transformada em sucata de vários modos, o tempo da criança está sendo transformado pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração e da violência. Ainda que não inserida no mercado de trabalho, é dominada pela disciplina do trabalho, quando lançada ao deus-dará da luta pela vida, e pela disciplina da burocracia pública, ao ser submetida ao cativeiro das instituições de tutela.

Ao refletir sobre os papéis sociais, não podemos analisar a trajetória de Geydson sem a compreensão temporal de sua narrativa. Geydson é submetido ao sistema socioeducativo quando se discutia e implementava o Sinase, enquanto os atores sociais de

diversos segmentos do Sistema de Garantia de Direitos buscavam o desenvolvimento de uma ação socioeducativa pautada nos princípios dos direitos humanos, reafirmando um compromisso que já se defendia desde a instituição do ECA.

Sua trajetória demonstra as marcas da vulnerabilidade social, o Estado intervém, a justiça imputa-lhe fazendo valer o seu poder, a sociedade lhe rotula e o menino que era apenas levado passa a ser considerado bandido. Para Lima (2009), as instâncias penais concentram quase a totalidade de seus recursos materiais, humanos e tecnológicos para elucidar infrações penais típicas da pobreza. Segundo ele, as práticas cotidianas que resultam na prisão de um pequeno número de adolescentes autorizam através da máquina judiciária a produção de verdades com alto poder de rotulação.

O controle social está imbricado em uma rede de dispositivos normativos, recomendando a disciplina para aqueles que infringem as regras e normas. No campo das desigualdades, as classes mais empobrecidas são denominadas classes perigosas que devem ser mantidas afastadas das classes mais favorecidas, para que estas, compostas por “cidadãos de bem” não se sintam ameaçadas.

Uma sugestão

*“quando saí da Funase foi sim que impressionou todo mundo minha família meus amigos todos achavam que eu iria sair uma pessoa mais calma do mundo mais não eu aprendi roubar e traficar mais porque quando eu saí daquele lugar minha vida quase acabou então, porque quase acabou? Porque a sociedade olha pra quem sai desses cantos com olhares diferente não te dão oportunidade de ressocializar ninguém dar emprego ninguém dar apoio nenhum **então autoridades dêem mais chance a esses adolescentes vocês veram o país mudará de verdade...**”* (GEYDSON, 2020, décima carta, linhas: 56 a 71).

De acordo com Passetti (1995b), o ECA propõe a defesa dos direitos de toda criança e adolescente e supõe que o Estado seja capaz de realizar a justiça social para esses sujeitos, com escola, saúde e assistência social em geral. Contudo, a partir do momento que o Estado deixa lacuna no âmbito da proteção integral, ele passa a ser um violentador, não cumprindo a responsabilidade que a si próprio atribui.

A ideia da educação pelo castigo ainda está presente em muitas práticas em nossa sociedade, seja na escola, na família ou nos espaços de relações sociais. As instituições de controle são mantidas por muitos dentro dessa lógica, como reguladora de condutas, deve “adestrar” para além dos muros, mas não faz mais do que subjugar as vidas que ali estão. O

etiquetamento dado a um adolescente que passa pelo sistema socioeducativo é positivado como um sistema de crueldades, que categoriza e classifica sujeitos.

O sistema socioeducativo não é apenas perverso enquanto nele o sujeito está inserido, é um sistema violentador que o acompanha durante sua suposta “reintegração” social, ao reforçar a criação de uma imagem social estereotipada da figura do “delinquente”. Nesse sentido, Foucault (2014, p. 276-277) vem dizer que “a vigilância policial fornece à prisão aos infratores que esta transforma em delinquentes, alvo e auxiliares dos controles policiais que regularmente mandam alguns deles de volta à prisão”.

A reincidência infracional perpassa toda a trajetória de Geydson no sistema socioeducativo. Identificado, rotulado, sua realidade cotidiana passa a ser vigiada pelos aparelhos normativos do Estado. A esses adolescentes reincidentes, Lima (2009) afirma que quando alcançados pela justiça penal juvenil, constituem objetos de estigmatização por parte da mídia e de instâncias de atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Segundo o mesmo autor, aos olhos dos aparelhos penalizadores, a noção de adolescentes infratores e reincidentes costuma funcionar, não como alerta sobre a inutilidade das instituições penais juvenis, mas como indicativo da inevitabilidade dessas, para dar conta daqueles considerados irrecuperáveis.

De acordo com Beretta (2012), o adolescente em conflito com a lei se encontra em extrema vulnerabilidade, visto a negação de seus direitos fundamentais. As medidas socioeducativas nesse contexto, se não forem capazes de possibilitar o resgate e inserir o sujeito nas políticas sociais, de enfrentar as vulnerabilidades, de proteger e trabalhar o protagonismo e a emancipação, estarão apenas perpetuando a invisibilidade desses adolescentes.

O sistema socioeducativo na vida de Geydson alcançou alguns lugares de destaque: foi um mecanismo puramente punitivo e não foi capaz de lhe assegurar sequer os direitos fundamentais, ilustrado pelo seu largo potencial violentador.

O MENINO GEYDSON É ESSA LUZ QUE SE ACENDE

Foi um prazer partilhar minha história com você... (GEYDSON, 2020)

As considerações que aqui trazemos são provisórias e abertas ao diálogo. Dúvidas e incertezas não nos faltaram, mas cada vez que elas nos chegavam, estávamos dispostos a acolhê-las.

Chegamos ao fim da partida. Daqui em diante, outros caminhos não serão apenas possíveis, sobretudo, necessários. Para nós, que vivemos a experiência de construção dessa pesquisa, precisamos ir além dos espaços teóricos de discussão. O movimento deve ser real, concreto e replicado. Para você que nos acompanhou nessa leitura, recomendamos que ocupe também esses lugares, pois eles também são seus. Zelar pelos direitos e a proteção de nossos adolescentes, estando eles ou não em conflito com a lei, é responsabilidade de todas e todos nós.

Vivenciar o espaço socioeducativo é pisar nesse chão potente de histórias e trajetórias marcadas pela dominação da lógica punitiva, por vezes campo minado, quase sempre, letal. Um lugar onde justiça e injustiça muitas vezes se confundem, é preciso parar para olhar e saber por onde ir, é uma engrenagem que fabrica a naturalização da violência em todas as suas dimensões, não é difícil perceber a esperança se esvaindo, é preciso estar sempre atento.

A trajetória de Geydson constrói uma Liberdade Assistida, um espaço onde ele foi protagonista e vítima de um sistema que a todo tempo o violentou com práticas sancionatórias disfarçadas de pedagógicas, e a punição fingida de educação. A experiência feita por Geydson não como algo que aconteceu, mas como lhe aconteceu, demonstra que as medidas socioeducativas foram instrumentos fracassados dessa máquina esmagadora que como ele mesmo revela, quase acabou com sua vida. A análise aqui realizada se constitui um aspecto micro, em um dado espaço e tempo, mas que se relaciona com outros estudos em outros espaços e tempos e que confirmam o quanto o sistema socioeducativo pode ser apenas um aparelhamento que corrobora com as facetas do poder e do controle em nossa sociedade.

É impossível negar os avanços. Enquanto pedagoga de uma instituição socioeducativa sou resultado desses avanços, resultado de uma política pública que é o

Sinase e que busca garantir que as práticas socioeducativas deixem o campo jurídico-político-conceitual e se efetivem na vida dos adolescentes.

Percorrer esse caminho nos trouxe algumas certezas: a defesa dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei não perpassa apenas a esfera profissional ou acadêmica, mas a nossa responsabilidade social, as nossas decisões cotidianas e as nossas escolhas da vida. Fica também a certeza de que precisamos repensar a atual conjuntura das instituições socioeducativas, o sistema que então vigora nos mostra avanços e também por onde não queremos continuar caminhando.

Os capítulos que compõem essa dissertação evidenciam diferentes sistemas socioeducativos, que são compostos também por nossas subjetividades. Eles traduzem o que o professor Humberto Miranda dialoga em suas pesquisas e ações pelos direitos das crianças e dos adolescentes, eles trazem o meu posicionamento enquanto funcionária da instituição, na operacionalização das práticas socioeducativas, e sobretudo, eles tencionam o que os adolescentes vivem, o que Geydson viveu.

O capítulo 1 foi construído para dar sentido ao caminho trilhado, antes de tudo, um encontro, sobre as nossas percepções teóricas e principalmente, das nossas concepções de vida, por isso ele é chamado de “Um encontro com as adolescências”. A escolha de métodos e técnicas não estão apenas para atender aos objetivos do texto, bem como para dizer que é possível trazer para os espaços acadêmicos a pesquisa feita com afeto.

Os capítulos 2 e 3 foram propostos para que pudéssemos percorrer um caminho histórico do processo socioeducativo no Brasil. Eles nos fazem compreender a trajetória da institucionalização das infâncias para que possamos nos situar no tempo presente, nos ajudam a pensar as possibilidades e os diálogos necessários para a garantia plena dos direitos aos adolescentes em conflito com a lei, eles nos possibilitam um “Olhar e um Lugar para essas Adolescências”.

O capítulo 4 nos permite dialogar com a adolescência de Geydson e dos Geydson(s) que estiveram e estão no sistema socioeducativo. É o momento de trazê-lo ao nosso encontro, ao encontro das nossas concepções, ao encontro de quem nos acompanha nessa leitura. O capítulo 4 é partilha, é generosidade, é ação, é afeto.

É sabido que a falência do sistema penal e os meios de comunicação acabam por legitimar a reação punitiva e a construir uma ideia que perpassa pelo senso comum da necessidade de reduzir a maioria penal. De punir mais e melhor. Contudo, aqui reafirmamos que a materialização dos atuais instrumentos de punição reproduz a

manutenção desse poder. O enfoque na culpabilidade que é seletiva, incentiva a crença de que a criminalidade juvenil deve ser combatida, mas não combate as estruturas sociais que a alimentam.

Nessa perspectiva, o caminho transformador só poderá ser trilhado com exercício democratizado do poder, onde o Estado assegure a dignidade de cada indivíduo, superando um sistema fundado na dominação e exclusão, rompendo com esses mecanismos injustos e violentadores. Essa transformação não é possível se continuarmos sustentando o trágico histórico do sistema penal vigente, também não defendemos sua reforma, mas a sua abolição.

Uma Liberdade Assistida que propõe um trabalho voltado para os adolescentes, propõe ao mesmo tempo uma socioeducação que não perpassa pela privação de liberdade, este é também um dos objetivos do Sinase. Na Liberdade Assistida a convivência familiar e comunitária é fundamental, por isso, precisamos permitir que a comunidade possa atuar no processo de construção e não apenas de execução da medida. É assim que vamos possibilitando a resolução dos conflitos sem que o sistema penal se faça presente, e se preciso for, que sua intervenção seja mínima.

O sistema socioeducativo na Doutrina da Proteção Integral carrega características que não se extinguiram com os Códigos de Menores. Ainda hoje, a questão social é o marcador principal daqueles que ocupam as vagas das instituições socioeducativas. Os pobres, não alfabetizados ou com pouca escolarização, os negros, de regiões de periferia. Eles estão na mira da intervenção estatal, os potenciais infratores, aqueles que a família, a escola e a sociedade não “souberam” educar, aqueles vulneráveis e expostos às desigualdades, que as políticas sociais básicas não o alcançaram, são capturados pelo sistema de segurança revestido de proteção. A cultura higienista ainda prevalece, as instituições socioeducativas são usadas como lixeiras sociais para o depósito humano, as medidas socioeducativas em meio fechado ou aberto funcionam como espaço para regular, controlar e reafirmar as desigualdades presente na sociedade de classes.

A justiça social se faz com políticas públicas e igualdade de direitos. As medidas socioeducativas devem acontecer para além dos rituais burocráticos, mas enquanto o Sistema de Garantia de Direitos não for efetivo em todas as dimensões que o compõe, estaremos reproduzindo na vida de nossos adolescentes a política que esteve presente durante todo o período que esteve em voga os Códigos de Menores.

A trajetória socioeducativa de Geydson, marcada pela desumanidade, é a todo tempo denúncia, mas ao mesmo tempo possibilidades. Essa pesquisa não é só um cumprimento de um ritual acadêmico, é um manifesto. São indignações, são alegrias, são sugestões, são dúvidas e incertezas. É uma forma de lembrar um passado que não é tão distante, mas que muito se faz presente e não queremos no futuro. São memórias que por mais que sejamos resilientes, não se superam facilmente. Não é possível esquecer. Dores na carne, dores na alma. A trajetória de Geydson que generosamente por ele nos foi contada, é trazida aqui para pensarmos a socioeducação e também nos retratarmos, já que não é possível repararmos a dívida que temos com ele e outros adolescentes que tiveram suas vidas destruídas pelo sistema socioeducativo.

Esta dissertação é um reencontro com os desafios diários do fazer socioeducativo e do fazer pesquisa. A teoria e a prática caminharam juntas, a pedagoga/mestranda, a analista em gestão socioeducativa/pesquisadora. Por vezes foi preciso deixar a emoção fluir, porque a escrita nos fez tocar em feridas que quando abertas não permitimos que sangrassem. Desta vez as dores e alegrias foram vividas, acolhidas... A escrita também foi cura, celebração e florescimento.

A companhia de Geydson nos trouxe esperança, ele nos apresentou sua família para dizer que é possível. O coração de Nicolás, seu filho, pulsa nas entrelinhas deste texto e nos conecta.

A Funase foi nesse processo um laboratório, os meninos que acompanhei durante o período de pesquisa me ajudaram a criar e construir o texto. Nas relações que estabelecíamos no dia a dia, nos detalhes de uma conversa mesmo quando as grades nos separavam, nos momentos das atividades externas onde podíamos nos permitir o abraço e as risadas sem vigilância.

Receber e escrever cartas me fizeram enxergar um pouco de Geydson em cada adolescente que acompanhei. Conhecer o sistema socioeducativo pelo olhar dele foi uma transformação na minha prática cotidiana.

Posso dizer, me permitindo um lugar não só de fala, mas também de escuta, que as indagações e indignações continuam. A diferença é que agora me cabe uma responsabilidade de estar ainda mais presente na discussão, pois aqui legítimo questionamentos que faço desde que cheguei à Funase.

As cartas evidenciam o nosso compromisso maior: o afeto! Não é sobre Geydson, é com Geydson. Os envelopes, as letras, o papel, os detalhes, a escrita, são marcas dos

encontros que nos construíram e nos transformaram para além da pesquisa. As cartas a partir de agora ganham outros significados. Elas são do LAHIN, estão no LAHIN, o que significa dizer que não são apenas minhas e de Geydson, elas são nossas, porque o laboratório é nosso.

Em nós, permanece a responsabilidade social e humana. Enquanto adolescentes forem violentados pelo sistema socioeducativo, estaremos na luta. Enquanto os espaços de privação de liberdade forem arcabouços de reprodução da violência, continuaremos denunciando. Enquanto o Estado legitimar seu poder nas violações, seguiremos sabendo por onde queremos ir. Enquanto houver cadeados, grades e corpos aprisionados, nosso objetivo é a liberdade. Enquanto o afeto for capaz de afagar as dores, o coração pulsar e a essência humana que há em nós prevalecer, haverá esperança. Porque enquanto tivermos Geydson(s) para nos inspirar, seguiremos acreditando que sempre haverá uma luz no caminho.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro**. In.: FREITAS, Maria Virgínia de. Juventude e adolescência no Brasil: referencias conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AGOSTINHO. **Confissões**. 1. Ed. São Paulo: Mundo cristão, 2017.

AGUIAR, Juliana. **(EM) CADEIA: libertando palavras**. Arcoverde: SESC Arcoverde, 2019.

ALVAREZ, Marcos César. **A EMERGÊNCIA DO CÓDIGO DE MENORES DE 1927: uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores**. 1989. Dissertação (Mestrado em sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

AREND, Sílvia. **De exposto a abandonado: uma trajetória jurídico-social**. In.: VENÂNCIO, Renato. Uma história social do abandono de crianças: de Portugal ao Brasil (séculos XVIII-XX). São Paulo: Alameda, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. 1ª edição francesa. Lisboa, 90 Graus, ([1992] 2005).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

_____. **Convenção dos Direitos da Criança**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 21 de janeiro de 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

_____. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Diário Oficial da União: seção1. Brasília: DF, ano CXLVI, nº 225, 25 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf. Acesso: em 17 de fevereiro de 2019.

_____. **Resolução nº 119 de 11 de dezembro de 2006**. Aprova o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília, DF: CONANDA, 2006a.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/Secretaria Especial de Direitos Humanos** – Brasília – DF: CONANDA, 2006b.

_____**Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Lei 12.594/12.** Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em 18 de março de 2019.

_____**Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf> Acesso em: 02 de março de 2019.

_____**Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927.** Dispõe sobre o Código de Menores de 1927. Coleção de Leis do Brasil - 31/12/1927, Página 476 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

_____**Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.** Dispõe sobre o Código de Menores de 1979. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/10/1979, Página 14945 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1979, Página 64 Vol. 7 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

_____**Lei n. 4.242 de 6 de janeiro de 1921.** Fixa a despesa geral da republica dos Estados Unidos do Brasil para o exercicio de 1921. Publicado no Diário Oficial da União. Seção 1. 06/01/1921. p. 237. Coleção de Leis do Brasil. 31/12/1921. p. 6. Disponível em http://www.ciespi.org.br/media/Base%20Legis/LEI%204242_06_JAN_1921.pdf. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

_____**Decreto-lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941.** Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União. Seção 1, 11/11/1941. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

_____**Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude (Regras de Beijing).** Adotadas pela Assembléia Geral das Nações Unidas na sua resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/informacoes/legislacao/regras-de-beijing/view>. Acesso em: 03 de dezembro de 2019.

_____**Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil. (Diretrizes de Riad).** Adotados e proclamados pela Assembléia Geral das Nações Unidas na sua resolução 45/112, de 14 de Dezembro de 1990c. Disponível em: http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/Sinase_Principios_de_Riade.pdf. Acesso em: 03 de dezembro de 2019.

_____**Decreto 16.272 de 20 de dezembro de 1923.** Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Publicado no Diário

Oficial da União - Seção 1 - 21/12/1923. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16273.htm. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

_____. **Decreto 6.026 de 24 de novembro de 1943**. Dispõe sobre as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos considerados infrações penais e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/11/1943. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/531122>. Acesso em 03 de novembro de 2019.

_____. **Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (2011)**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2012

_____. **Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (2009)**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2010

_____. **Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (2010)**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2011

_____. **Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (2012)**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2014

_____. **Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (2013)**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2015

_____. **Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (2014)**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2017.

_____. **Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (2015)**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2018a.

_____. **Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (2016)**. Secretaria de Direitos Humanos, Brasília, 2018b.

BASSANI, Fernanda. **Amor bandido: Cartografia da mulher no universo prisional masculino**. DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social - Vol. 4 - no 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7225> Acesso em: 15 de abril de 2020.

BASTOS, Liliana Cabral. SANTOS, William Soares dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa** (Org): Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BASTOS, Liliana Cabral. **“Narrativa e vida cotidiana”**. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 2004. Disponível em file:///C:/Users/CASE%20ARCOVERDE/Downloads/Dialnet_NarrativaEVidaCotidiana-6165803.pdf Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

_____. **Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho**. Calidoscópio. Vol. 6, n. 2, p. 76-85, mai/ago 2008. Disponível em:

[file:///C:/Users/DOCS/Downloads/5249-16611-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DOCS/Downloads/5249-16611-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 08 de janeiro de 2019.

_____. **“Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa”**. Calidoscópio. V. 3, n. 2. Ed. Unisinos, p. 74-87, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/DOCS/Downloads/Contando_estorias_em_contextos_espontane%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DOCS/Downloads/Contando_estorias_em_contextos_espontane%20(1).pdf) Acesso em: 06 de março de 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2007.

BAUMAN, R. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BECCARIA, Cesare. **Do delito e das penas**. São Paulo: Editora Pillares, 2013.

BECKER, D. **O que é a adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política – Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERETTA, Regina Célia de Souza. **Adolescentes: entre violações e mediações**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 11, Número 1, Janeiro/Junho 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 de abril de 2019.

BORN, Cláudia. **Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos**. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 3, nº 5, p. 240 – 265, jan/jun, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRITO, L. M. T. **Liberdade assistida no horizonte da doutrina de proteção integral**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 23 n. 2, pp. 133-138. Abr-Jun, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n2/a03v23n2.pdf>. Acesso em 09 de fevereiro de 2019.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997[1990].

CALLIGARIS, Contardo. **Verdades de Autobiografias e Diários Íntimos**. Estudos históricos. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2071/1210> Acesso em: 01 de novembro de 2019.

CAMATA, Rita; MIRANDA, Nilmáno; QUEIRÓS, Agnelo; PASSARELA, João. **Por que dizer não à redução da idade penal?** In.: ADOLESCÊNCIA, ATO INFRACIONAL E CIDADANIA: A resposta está no ECA. Basta querer realizar. Brasília: ABONG e Fórum DCA nacional, 1999.

CARNEIRO, Adéle. BARROS, AMON. **Uso de documentos para narrar a história de organizações: reflexões e experiências.** Revista de Contabilidade e Organizações 30, USP, p. 14-23, 2017.

CARMO, Sidney Oliveira do. NETO, Aristides J. da Costa. **MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: POSSIBILIDADES E LIMITES DA LIBERDADE ASSISTIDA.** Caderno de publicações, Meio Ambiente, Desenvolvimento Regional e Educação, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/239-936-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2018.

CARVALHO, Pedro Armando Egydio de. **O sentido utópico do Abolicionismo Penal.** In.: PASSETI, Edson; SILVA, Roberto B. Dias da (org). Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal e da sociedade punitiva. São Paulo: IBCCrim, 1997.

CARVALHO, Salo de. **Antimanual de criminologia.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CIRQUEIRA, Angelica Pimenta. **Violência física intrafamiliar: as percepções dos adolescentes do Programa Sentinela de Itaboraí sobre a violência.** 2007. Dissertação (Mestrado em serviço social). Pontifícia Univerdidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral e narrativa: tempo, memórias e identidades.** Dossiê história oral, 6, p. 9-25, 2003.

DELLA GIUSTINA, J. **Medidas socioeducativas em meio aberto: prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida.** Em Ministério da Justiça (Org.). Políticas públicas e estratégias de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei (pp. 47-52). Brasília: Ministério da Justiça, 1998.

DELEUZE, Gilles. **POST-SCRIPTUM SOBRE AS SOCIEDADES DE CONTROLE** In L'Autre Journal, nº 1, maio de 1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, p. 219-226, 1992. Disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Post-Scriptum_sobre_as_Sociedades_de_Control.pdf. Acesso em 07 de fevereiro de 2020.

DIAS, Marina Simone. FERREIRA, Bruna Ramos. **Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea.** Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg., V.17, N.3, RECIFE, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22296/2317-1529.2015v17n3p118> Acesso em: 13 de janeiro de 2020.

DOMINGUES, C.M.A.S.; e ALVARENGA, A.T. **Identidade e sexualidade no discurso adolescente**. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento humano, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/38564/41410>. Acesso em: 03 de novembro de 2018.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. **A Cidade como Espaço da Infância**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654542>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

FERREIRA, Eduardo Dias de Souza. **Liberdade assistida no Estatuto da Criança e do Adolescente: aspectos da luta pela implementação de direitos fundamentais**. São Paulo: FAPESP; EDUC, 2010.

FERNANDES, Vera Maria Mothé. **O adolescente infrator e a liberdade assistida: um fenômeno sócio jurídico**. Rio de Janeiro: CBCISS, 1998.

FERREIRA, V. V. F. & VESCOVI, R. G. L. **Na impossibilidade da palavra, o ato: adolescência e a lei**. Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP - 8(2), São João del-Rei, julho/dezembro/2013. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/533/513 Acesso em: 02 de janeiro de 2020.

FILHO, José Celso de Mello. **Da severidade da reação penal do Estado à proteção integral de crianças e adolescentes**. In.: ADOLESCÊNCIA, ATO INFRACIONAL E CIDADANIA: A resposta está no ECA. Basta querer realizar. Brasília: ABONG e Fórum DCA nacional, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2016, vol.97, n.247. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 19 de março de 2020.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante, 1989. (Originalmente publicado em 1946).

FRASSETTO, Flávio Américo et al. **Gênese e desdobramentos da lei 12594/2012: reflexos na ação socioeducativa**. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, p 19-72, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/DOCS/Downloads/186-Texto%20do%20artigo-699-1-10-20150618.pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. Estudos e pesquisas em psicologia,

UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007. Disponível em: <http://www.revipsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2020.

GATTI, Bernardete A. **Potenciais riscos aos participantes**. In: Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

GEYDSON. **[Correspondência]**. Destinatária: Jedivam Conceição. Sertânia, 6 de outubro, 2019. Carta pessoal.

GEYDSON. **[Correspondência]**. Destinatária: Jedivam Conceição. Sertânia, 28 de outubro, 2019. Carta pessoal.

GEYDSON. **[Correspondência]**. Destinatária: Jedivam Conceição. Sertânia, 19 de novembro, 2019. Carta pessoal.

GEYDSON. **[Correspondência]**. Destinatária: Jedivam Conceição. Sertânia, 22 de dezembro, 2019. Carta pessoal.

GEYDSON. **[Correspondência]**. Destinatária: Jedivam Conceição. Sertânia, 20 de março, 2020. Carta pessoal.

GOMES, Lisandra Ogg. **Cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas**. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072008000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 maio de 2020.

GOBBO, Edenilza; MULLER, Crisna Maria. **A prática pedagógica das medidas socioeducativas**. Emancipação, Ponta Grossa, 11(2): 175-187, 2011. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

GROSSMAN, Heloisa. **A construção do conceito de adolescência no Ocidente**. Adolescência & Saúde volume 7, nº 3, julho de 2010. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v7n3a07.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2019.

GOIÁS, Jussara de. **Os filhos da miséria social**. In.: ADOLESCÊNCIA, ATO INFRACIONAL E CIDADANIA: A resposta está no ECA. Basta querer realizar. Brasília: ABONG e Fórum DCA nacional, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.

HALL, G. S. **Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education** (Vol. 2). New York: D. Appleton and Company, 1904.

HERMANN, Nadja. **Ética**. In: Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

IDADE DA PENA: **EPTV notícias**. Campinas: EPTV. 13/08/2015. Programa de TV.

KARAM, Márcia Lúcia. **Utopia Transformadora e Abolição do Sistema penal**. In.: PASSETI, Edson; SILVA, Roberto B. Dias da (org). Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal e da sociedade punitiva. São Paulo: IBCCrim, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LABOV, William. **The transformation of experience in narrative syntax**. In.: Language in the inner city. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William & WALETZKY, J. **Narrative analysis: oral versions of personal experience**. IN: J. HELM, Essays on the verbal and visual arts. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LARROSA, Jorge. **Tremores – Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge; FERNANDES, Filipe Santos. **20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 717-743, ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0717.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2020.

LEÓN, Dávila Oscar. **Adolescência e juventude: das noções às abordagens**. In.: FREITAS, Maria Virgínia de. Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LEJEUNE, Philippe. **Pour l'autobiographie: chroniques**. Paris: Seuil, 1998.

LEMOS, Renato. Bem traçadas linhas: a história do Brasil em cartas pessoais. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2004.

LIMA, César Bueno de. **Jovens em conflito com a lei: liberdade assistida e vidas interrompidas**. Londrina: EDUEL, 2009.

LIMA, Sandra Carla Pereira de. **“O bem e o mal da lei”: a liberdade assistida sob a perspectiva do adolescente infrator**. 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

LONDOÑO, Fernando Torres. **A origem do conceito Menor**. In.: PRIORE, Mary Del. História da Criança no Brasil. 3ª Ed. São Paulo, Contexto; 1995.

LOPES, Elis Regina Castro. **A política de atendimento familiar no sistema socioeducativo de privação e restrição de liberdade no estado do Rio de Janeiro**. In: CONCEIÇÃO, Willian Lazzaretti (org). **Atendimento socioeducativo: atores e atrizes de um cenário em movimento**. Jundiaí, Paco editorial: 2016.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina; MALFITANO, Ana Paula Serrata. **Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.23, p. 114–130, set. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4933/art08_23.pdf. Acesso em: 28 de dezembro de 2019.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina. **Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas.** Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, v 17, n. 2, p 87-106, 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100/65>. Acesso em 08 de setembro de 2019.

LUPPI, Carlos Alberto. **Agora e na hora de nossa morte: o massacre do menor no Brasil.** São Paulo. Ed. Brasil Debates, 1981.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. **O (re)conhecimento da vontade de potências dos educadores pela narração de suas histórias de vida.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2005.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ética na pesquisa: princípios gerais.** In: Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MATHIESEN, Thomas. **A caminho do século XXI – Abolição, um sonho impossível?** In.: PASSETI, Edson; SILVA, Roberto B. Dias da (org). Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal e da sociedade punitiva. São Paulo: IBCCrim, 1997.

MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.** São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MENEZES, Overlac. **Cartas e suas histórias.** São Paulo: Marco Zero, 2005.

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa.** Revista Iberoamericana de Educación Número 19 Enero - Abril 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a04.PDF>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

MIRANDA, Humberto da Silva. **MENINOS, MOLEQUES, MENORES... Faces da infância no Recife 1927 – 1937.** 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2008.

_____. **A Febem, o código de menores e a “pedagogia do trabalho” (PERNAMBUCO, 1964-1985).** Projeto História, São Paulo, n.55, pp.45-77, Jan.-Abr. 2016.

_____. **Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco/1964–1985).** 2014. Tese. (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

_____. **De menor a jovem-adolescente: (re) pensando a legislação infanto-juvenil no Brasil.** In.: SILVA, Tarcísio Alves da (org). As Juventudes e seus diferentes sujeitos. Recife, 1. Ed. EDUFRPE, 2017.

MINAYO, M. C. Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. Souza. (Orgs.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MISHLER, Elliot. **Storylines: craftartists' narratives of identity.** Cambridge: Harvard University Press, 1999.

MORAES, Marcos Antônio de (Org.). **Correspondência Mário de Andrade e Manuel Bandeira.** São Paulo: EDUSP, 2001.

MORAES, Marcos Antônio de. **Subscrito.** Disponível em: <file:///C:/Users/DOCS/Downloads/116655-Texto%20do%20artigo-214371-1-10-20160624.pdf>. Acesso em: 01 de novembro de 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista.** In.: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs). Narrativa, Identidade e Clínica. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

NÓBREGA, Adriana Nogueira; MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. **Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária.** VEREDAS ON-LINE – ATEMÁTICA – 2, P. 68-84 – PPG LINGUÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA - ISSN: 1982-2243, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25019>. Acesso em 19 de abril de 2019.

OLIVEIRA, Talita. **“Pra uma aula qualquer, há um professor qualquer”: performance identitária, envolvimento e construção da factualidade em narrativas institucionais.** Revista Intercâmbio, volume XXI: 118-138, São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/4465/3042>. Acesso em 03 de novembro de 2019.

OLIVEIRA, Salete Magda de. **Princípio Binário no Direito Penal Moderno e no Abolicionismo.** In.: PASSETI, Edson; SILVA, Roberto B. Dias da (org). Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal e da sociedade punitiva. São Paulo: IBCCrim, 1997.

_____. **A MORAL REFORMADORA E A PRISÃO DE MENTALIDADES: adolescentes sob o discurso penalizador.** São Paulo em perspectiva, vol.13 n. 4. São Paulo, Oct./Dec. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88391999000400008>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

PAVAN, Janaína Fernanda da Silva. **O pensamento abolicionista como solução para o problema do encarceramento: utopia ou realidade?** Revista Liberdades. Edição nº 23,

setembro/dezembro 2016. Disponível em: <http://www.revistaliberdades.org.br/upload/pdf/28/EscolasPenais2.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2019.

PASSETTI, Edson. **Crianças carentes e políticas públicas**. PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil (org). 7 ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Ensaio sobre um abolicionismo penal**. Verve, 9: 83-114, 2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/verve/article/view/5131>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

_____. **Abolição, um Acontecimento Possível**. In.: PASSETTI, Edson; SILVA, Roberto B. Dias da (org). Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal e da sociedade punitiva. São Paulo: IBCCrim, 1997.

_____. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O menor no Brasil republicano**. In.: PRIORE, Mary Del. História da Criança no Brasil. 3 Ed. São Paulo, Contexto, 1995a.

_____. **Violentados: crianças, adolescentes e justiça**. São Paulo: Editora imaginário, 1995b.

_____. **O QUE É O MENOR**. 3 Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

PAULA, Liana de. **Liberdade Assistida: punição e cidadania no estado de São Paulo**. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAES, Paulo Cesar Duarte; ADIMARI, Maria Fernandes; COSTA, Ricardo Peres da (Orgs). **Socioeducação e intersectorialidade: formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2015.

PEREIRA, I.; MESTRINER, M. L. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: Medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional**. São Paulo: IEE/PUC-SP e FEBEM-SP. 1999.

PERNAMBUCO. **Plano Decenal Estadual de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes de Pernambuco 2018-2027**. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, Recife, 2018.

_____. **Regimento Interno da Funase/PE**. Recife, 2019. Disponível em: https://www.funase.pe.gov.br/images/publicacoes/2019/regimento_interno_funase.pdf. Acesso em 18 de junho de 2020.

_____. **Plano de Reordenamento Socioeducativo do Estado de Pernambuco**. Governo do Estado de Pernambuco. Recife, 2010.

_____. **Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Pernambuco (2015-2024)**. Governo do Estado de Pernambuco. Recife, 2015.

_____. **Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Pernambuco (2015-2024). Monitoramento das metas e indicadores de desempenho, 2018.** Governo do Estado de Pernambuco. Recife, 2018.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. **Narrativas memorialísticas: memória e literatura.** Revista Contemporânea de Educação N ° 12 – agosto/dezembro de 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1648>. Acesso em: 12 de novembro de 2019.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: por uma propedêutica jurídico-protetiva transdisciplinar.** 2007. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Paraná . Curitiba, 2007.

REZENDE, Elaine Cristina de. **Políticas públicas e adolescência: avaliação participativa da operacionalização das diretrizes pedagógicas do Sinase.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

REHDER, Renato Henrique. **A medida socioeducativa de liberdade assistida como instrumento de cidadania.** 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Estadual Paulista, Franca: 2017.

REGIS, Fátima. **Memória e esquecimento na Grécia Antiga: da complementaridade à contradição.** Logos, v. 4, n 2, 1997. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14592>. Acesso em: 20/11/2019.

RESENDE, Selmo Haroldo de. **A vida na prisão: histórias de objetivação e sujeição na educação do condenado.** In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs). O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

RIZZINI, Irene. **A Criança e a Lei no Brasil, revisitando a história (1822-2000).** Brasília, DF: UNICEF; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa (tomo I).** São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Memória, história e esquecimento.** Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Soi-même comme un autre.** Paris, Editions Du Seuil, 425 p, 1990.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em 13 de agosto de 2019.

ROSÁRIO, Cláudia Cerqueira do. **O LUGAR MÍTICO DA MEMÓRIA.** Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 01, número 01, - ISSN 1676-2924, 2002.

Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/viewFile/4011/3579>. Acesso em 16 de dezembro de 2019.

RODRIGUES, Leandro Garcia. **Afinal, a quem pertence uma carta?** Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 222-231, janeiro-junho 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/19229>. Acesso em: 30 de novembro de 2019.

SANTOS, Rodrigo Teófilo da Silva. **Código de menores e a educação: um olhar sobre seu discurso e suas práticas educativas (1927-1979)**. In.: PEREIRA, Denise (org). Campo de saberes da história da educação no Brasil 3. Ponta Grossa/PR, Atena Editora, 2019.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. **Criança e criminalidade no início do século XX**. In.: PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil (org). 7 Ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, B. S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Danielle Maria Espezim dos. **O CONTROLE DA NATUREZA PEDAGÓGICA DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**. revista da esmesc, v. 19, n. 25, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/DOCS/Downloads/50-102-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DOCS/Downloads/50-102-1-SM%20(2).pdf). Acesso em: 11 de maio de 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, n. 1, 2009.

SACKS, Harvey. **On doing “being ordinary”**. In: ATKINSON; J. Maxwell; HERITAGE, John (Org.). Structures of social action. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SANTOS, William Soares dos. **“Cordélia, a tua voz tá tão diferente”: a construção do si mesmo e a perspectiva do presente em uma narrativa de conversão religiosa**. Revista Calidoscópio Vol. 7, n. 2, p. 144-154, mai/ago 2009.

SEARA, Isabel Roboredo. **Cartas entre amigos: abrigos cúmplices de caligrafias entrelaçadas**. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/DOCS/Downloads/Cartasentreamigoscumpliques.pdf>. Acesso em: 29 de outubro de 2019.

SEDA, E. **A criança e sua Convenção no Brasil**. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia/SP. 1998.

SILVA, Roberto Baptista Dias da. **Abolicionismo Penal e os Adolescentes no Brasil**. In.: PASSETI, Edson; SILVA, Roberto B. Dias da (org). Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal e da sociedade punitiva. São Paulo: IBCCrim, 1997.

SILVA, Cristina Teixeira Marques Vieira da. **Encontros, desencontros ou confrontos entre gerações? Um estudo sobre famílias com adolescentes na contemporaneidade.** 2008. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Clínica) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Jamires Pereira da. **Tempo da tranca, tempo da sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco.** 2018. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVEIRA, Daniel Rocha; MAHFOUD, Miguel. **Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência.** Revista Estudos de Psicologia, Campinas, outubro - dezembro 2008.

SOARES, J. J. B. **Alternativas à aplicação de medidas socioeducativas.** In.: Associação Beneficente São Martinho (Org.) No mundo da rua: alternativas à aplicação de medidas socioeducativas. Rio de Janeiro: Associação Beneficente São Martinho, 2001.

SZYMANSKI, H. **Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança.** Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, ano 21, n. 71, p. 9-25, set. 2002.

TAVARES, Gilead Marchezi; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. **Atestado de exclusão com firma reconhecida: o sofrimento do presidiário brasileiro.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2004, vol.24, n.2, pp.86-99. ISSN 1414-9893. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932004000200010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 27 de abril de 2020.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Liberdade Assistida: uma polêmica em aberto.** São Paulo: IEe/PUC-SP, 1994.

TERRA, Sylvia Helena. **Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a inimputabilidade penal.** In.: ADOLESCÊNCIA, ATO INFRACIONAL E CIDADANIA: A resposta está no ECA. Basta querer realizar. Brasília, ABONG e Fórum DCA nacional, 1999.

TAVARES, Maurício Antunes. **Nobert Elias e os usos das biografias nas ciências sociais.** In: **Sobre processos civilizadores: diálogos com Nobert Elias.** SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos (org) – Dourados: UFGD, 2012.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional.** 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Termo de Consentimento

Eu, Geydson Mário de Oliveira nascido em 28 de Agosto de 1996 filho de Gelcicleide Mário da Silva RG-4.738.826 residente em Sertânia ZIR. Fui convidado por Teduam para que minha trajetória de vida seja contada em sua dissertação de ...: mostrando aceitar participar e me disponibilizo a construirmos juntos os dados da pesquisa.

Fui informado que não há remuneração ou despesa, que possa retirar meu consentimento quando quiser. Quando perguntado sobre ser indentificado com outro nome para preservar o anonimato, sugeri que gostaria de ter o meu nome no texto. Escrevo e assino esse termo para formalizar o consentimento que já havia dado quando conversamos.

Sertânia 28 de Outubro de 2019

Geydson Mário de Oliveira