



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CAMILA LOMBARDI PADOVEZI

“É TIPO UMA PUNIÇÃO”:
CONVERSANDO COM ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO
DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Londrina
2026

CAMILA LOMBARDI PADOVEZI

“É TIPO UMA PUNIÇÃO”:
CONVERSANDO COM ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO
DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha 2: Psicologia Social e Processos Institucionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Regina Vargas Mansano.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

P124\ " Padovezi, Camila Lombardi.

"É tipo uma punição\ " : conversando com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação / Camila Lombardi Padovezi. - Londrina, 2026.
191 f. : il.

Orientador: Sonia Regina Vargas Mansano.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Adolescentes - Tese. 2. Ato infracional - Tese. 3. Medida socioeducativa de internação - Tese. 4. Privação de liberdade - Tese. I. Vargas Mansano, Sonia Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

CAMILA LOMBARDI PADOVEZI

**“É TIPO UMA PUNIÇÃO”:
CONVERSANDO COM ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO
DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha 2: Psicologia Social e Processos Institucionais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Vargas Mansano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Olegna de Souza Guedes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira
Universidade de Brasília (UNB)

Londrina, 06 de Março de 2026.

Dedico este trabalho ao meu pai, Antonio Padovezi Pinheiro (*in memoriam*), que sempre me incentivou nos estudos e estaria orgulhoso desta conquista. Sua presença me acompanha.

AGRADECIMENTOS

De início, agradeço à UEL, onde tive a oportunidade de construir grande parte da minha formação acadêmica. Agradeço, especialmente, aos professores e demais trabalhadores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela dedicação contínua em qualificá-lo.

Agradeço à minha orientadora, Sonia, pela aposta e pelo acompanhamento constante ao longo de todo o mestrado. Obrigada pelas contribuições fundamentais à minha formação como pesquisadora, pelas sugestões e pelas leituras sempre cuidadosas dos meus textos.

Agradecimento especial às professoras Cynthia e Olegna, banca examinadora, pela generosidade e disponibilidade em aceitar participar deste processo. Obrigada pelo tempo dedicado à leitura do meu trabalho e por qualificá-lo com suas valiosas contribuições.

Agradeço aos meus colegas de turma e do grupo de pesquisa pelos encontros, pelas trocas intelectuais e afetivas e por fazerem esse processo mais leve. Agradecimento especial para Ana Letícia, Lilian, Marina, Nayara e Rebeka.

Agradeço aos adolescentes que conheci ao longo da minha trajetória como psicóloga e pesquisadora, por tudo que me ensinaram. Meu muito obrigada também aos amigos e colegas da Socioeducação, pela parceria de trabalho, pelo incentivo e pelas trocas que tornaram este trabalho possível. Agradeço aos profissionais do CENSE, da SEJU e do TJPR pelo apoio institucional, pela confiança e pelas autorizações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradecimento especial para: Alexandra, Carlos Alexandre, Cláudia, Glória, Luciana, Patrícia, Rafaela, Tatyana e Thayane.

Agradeço imensamente à minha família, sem a qual eu não poderia ter chegado até aqui. Mãe, obrigada pelo cuidado de sempre e por apoiar minhas escolhas. Maya, obrigada por ser tão paciente e compreensiva com a mamãe. Te amo infinito. Vinicius, obrigada por todo amor e apoio nessa jornada. Regina e Valdemir, obrigada por nos apoiar em mais esse projeto. Caio, Érika, Paula, Ulisses e Mariana: obrigada pelo incentivo e torcida.

...

e os meninos corre, corre, corre
faz seus corres, corres, corres...

podia ser até adaga, flecha e lança
mas é lançado fora
vive sempre pelas margens

na quebrada do menino
num tem nem ônibus pro centro da capital
isso me parece um sinal
é tipo uma demarcação
de até onde ele pode chegar

e os menino malandrão faz toda a lição
acorda cedo e dorme tarde
é chamado de função
queria casa mas é fundação

tem prestígio, não tem respeito
é sempre o suspeito de qualquer situação

“ceis” já pararam pra ouvir alguma vez os sonhos
dos menino?
é tudo coisa de centímetros:
um pitulito, um picolé
um pai, uma mãe
um chinelo que lhe caiba nos pés

um aviso: quanto mais retinto o menino
mais fácil de ser extinto
seus centímetros não suportam 9 milímetros
porque esses meninos
esses meninos sentem metros

Trecho extraído do poema “MENIMELÍMETROS”
de Luz Ribeiro.

Padovezi, C. L. (2026). *“É tipo uma punição”: conversando com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação*. 191 pg. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo conhecer e analisar como adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (MSE) de internação percebem e interpretam essa medida e as práticas institucionais que a constituem. O estudo toma como objeto as experiências de adolescentes internados em um Centro de Socioeducação (CENSE) localizado no norte do Paraná. A MSE de internação, prevista no Art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), configura-se como a resposta mais severa do sistema de justiça juvenil diante da prática de ato infracional, pois se fundamenta na privação de liberdade. Em razão de seus impactos na trajetória de adolescentes, sua aplicação deve observar os princípios da excepcionalidade, da brevidade e do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, devendo ser executada em “estabelecimento educacional” (Brasil, 1990). A pesquisa problematiza o distanciamento entre a finalidade pedagógica prevista nas legislações e as práticas efetivamente realizadas no cotidiano das instituições de internação socioeducativa. O referencial teórico articula contribuições da Psicologia Social com autores que discutem institucionalização, poder disciplinar e controle social, especialmente Foucault e Goffman, além de estudos contemporâneos sobre a MSE de internação e normativas que orientam sua execução no estado do Paraná. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que utiliza a história oral como estratégia metodológica, valorizando os relatos dos adolescentes como via de acesso às suas experiências, percepções e afetos. Participaram do estudo cinco adolescentes do sexo masculino, com idades entre 15 a 18 anos, privados de liberdade havia, no mínimo, 90 dias. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. A análise dos relatos organizou-se em três eixos temáticos: o ingresso e a rotina inicial na instituição; as relações estabelecidas com pares, profissionais e familiares; e as atividades pedagógicas, o Plano Individual de Atendimento (PIA) e as interpretações acerca da MSE de internação. Os resultados indicam que os adolescentes percebem a internação predominantemente como uma punição, ainda que reconheçam a existência de ofertas pedagógicas e de relações pautadas no diálogo e no respeito. Os relatos evidenciam tensões constantes entre os discursos oficiais de responsabilização e educação e práticas institucionais que reproduzem dinâmicas punitivas, hierárquicas e adultocentradas. As relações interpessoais, especialmente com profissionais, exercem papel central na produção das experiências de internação, podendo tanto amenizar quanto intensificar os efeitos da privação de liberdade. A participação dos adolescentes no PIA mostrou-se limitada, relatada como um procedimento formal, com pouca escuta efetiva de suas demandas e expectativas. Conclui-se que a MSE de internação, tal como experienciada e interpretada pelos adolescentes, permanece fortemente atravessada por práticas institucionais orientadas pelo controle, pela vigilância e pelo disciplinamento, tensionando e, em muitos casos, esvaziando seu caráter pedagógico. Ao dar centralidade às vozes dos adolescentes, o estudo contribui para a compreensão crítica do funcionamento institucional da internação socioeducativa e reafirma a importância da escuta, da participação juvenil e da reflexão sobre as práticas profissionais para a efetivação da garantia de direitos.

Palavras-chave: Adolescentes. Ato infracional. Medida socioeducativa de internação. Privação de liberdade. 5. Controle institucional

Padovezi, C. L. (2026). *“It’s kind of a punishment”: talking with adolescents serving a socioeducational measure of internment*. 191 sheets. (Masters Dissertation in Psychology). State University of Londrina, Londrina.

ABSTRACT

This study aims to understand and analyze how adolescents serving a socioeducational measure of internment perceive and interpret this measure and the institutional practices that constitute it. The research focuses on the experiences of adolescents deprived of liberty in a Socioeducational Center located in northern Paraná, Brazil. The socioeducation measure of internment, provided for in Article 112 of the Brazilian Child and Adolescent Statute, constitutes the most severe response of the juvenile justice system to the commission of an offense, as it is based on the deprivation of liberty. Due to its impacts on adolescents’ life trajectories, its application must observe the principles of exceptionality, brevity, and respect for the adolescent’s condition as a person in development, and it must be carried out in an “educational establishment” (Brazil, 1990). This study problematizes the gap between the pedagogical purpose established in legislation and the practices effectively carried out in the daily life of socioeducational internment institutions. The theoretical framework articulates contributions from Social Psychology with authors who discuss institutionalization, disciplinary power, and social control, especially Foucault and Goffman, as well as contemporary studies on the socioeducational measure of internment and the regulations that guide its implementation in the state of Paraná. This is a qualitative study that adopts oral history as a methodological strategy, valuing adolescents’ narratives as a means of accessing their experiences, perceptions, and affects. Five male adolescents aged between 15 and 18 years participated in the study, all of whom had been deprived of liberty for at least 90 days. Interviews were conducted using a semi-structured guide, in accordance with ethical principles for research involving human subjects. The analysis of the narratives was organized into three thematic axes: entry into the institution and the initial routine; relationships established with peers, professionals, and family members; and pedagogical activities, the Individual Service Plan (Plano Individual de Atendimento – PIA), and interpretations of the socioeducation measure of internment and its purpose. The results indicate that adolescents predominantly perceive internment as a form of punishment, even though they recognize the existence of pedagogical offerings and relationships based on dialogue and respect. The narratives reveal constant tensions between official discourses of accountability and education and institutional practices that reproduce punitive, hierarchical, and adult-centered dynamics. Interpersonal relationships, especially with professionals, play a central role in shaping the experiences of internment, either mitigating or intensifying the effects of deprivation of liberty. Adolescents’ participation in the PIA was described as limited and largely formal, with little effective listening to their demands and expectations. It is concluded that the socioeducation measure of internment, as experienced and interpreted by adolescents, remains permeated by institutional practices oriented toward control, surveillance, and discipline, which tension and, in many cases, empty its pedagogical character. By giving centrality to adolescents’ voices, the study contributes to a critical understanding of the institutional functioning of socioeducational internment and reaffirms the importance of listening, youth participation, and reflection on professional practices for the effective guarantee of rights.

Keywords: Adolescents; Offense; Socioeducational measure of internment; Deprivation of liberty; Institutional control.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMP	Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude
ASS	Agente de Segurança Socioeducativo
CENSE	Centro de Socioeducação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CGS	Coordenação de Gestão do Sistema Socioeducativo
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
DAS	Departamento de Assistência Social
DEASE	Departamento de Atendimento Socioeducativo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FASPAR	Fundação de Ação Social do Paraná
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FONACRIAD	Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
IASP	Instituto de Ação Social do Paraná
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	Liberdade Assistida
MBA	Mandado de Busca e Apreensão
MSE	Medida Socioeducativa

MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNABEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PL	Projeto de Lei
PPP	Parceria Público-Privada
PSC	Prestação de Serviço à Comunidade
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SECJ	Secretaria de Estado da Criança e Juventude
SECr	Secretaria de Estado de Criança e Assuntos da Família
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEDS	Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social
SEJU	Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania
SEJUF	Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho
SEPT	Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social
SESP	Secretaria de Estado de Segurança Pública
SGDCA	Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TJPR	Tribunal de Justiça do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ADOLESCÊNCIAS E SOCIEDADE	21
2.1	ADOLESCÊNCIAS: CONSTRUINDO UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	22
2.2	ADOLESCÊNCIAS, LEI E INSTITUCIONALIZAÇÃO	36
3	ENCONTROS ENTRE ADOLESCENTES E LEIS	47
3.1	DIREITOS HUMANOS, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E OS DIREITOS DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE	48
3.2	O SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E A EXECUÇÃO DA MEDIDA DE INTERNAÇÃO	62
3.3	QUEM SÃO OS ADOLESCENTES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	69
4	O CENSE COMO INSTITUIÇÃO: COMPREENDENDO A HISTÓRIA, O ESPAÇO E AS INTERVENÇÕES	79
4.1	O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO PARANAENSE: UM POUCO DE HISTÓRIA	80
4.2	O CENSE Como INSTITUIÇÃO TOTAL E DISCIPLINAR.....	87
4.3	CONHECENDO A INSTITUIÇÃO: LOCALIZAÇÃO E ESTRUTURA FÍSICA	92
4.4	CONHECENDO AS FASES DO ATENDIMENTO E OS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS ...	99
5	ESCUTANDO HISTÓRIAS DA INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA: A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	109
6	O QUE DIZEM OS ADOLESCENTES SOBRE O CENSE E A MSE DE	

	INTERNAÇÃO	115
6.1	DO INGRESSO AO ENQUADRAMENTO DISCIPLINAR: A ROTINA INICIAL NO CENSE	117
6.2	“AQUI NÃO COMPENSA BRIGAR”: RELAÇÕES, VÍNCULOS E AS DINÂMICAS DE PODER NA INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA	132
6.3	AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, O PIA E AS INTERPRETAÇÕES SOBRE A MSE DE INTERNAÇÃO.....	147
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Adolescente menor)	182
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Pais/Responsável)	185
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Maior de 18 anos)	188
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista.....	191

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a medida socioeducativa (MSE) de internação, considerada a resposta mais severa do sistema de justiça brasileiro diante da prática de ato infracional cometido por adolescentes. Assim como as demais medidas socioeducativas, ela está prevista no Art. 112 da Lei 8.069 de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo a única realizada com base na privação de liberdade. Em razão dessa característica, sua aplicação é regida pelos princípios da excepcionalidade, da brevidade e do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Quando de sua determinação, mediante decisão judicial, adolescentes podem permanecer privados de liberdade de seis meses a três anos em um “estabelecimento educacional” (Brasil, 1990).

A construção histórica dos direitos de crianças e adolescentes evidencia avanços significativos no plano normativo, materializados em legislações e diretrizes como o próprio ECA, a Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e a Lei nº 12.594/2012, que o regulamenta. Tais dispositivos consolidam a nova Doutrina da Proteção Integral, inaugurada com o Art. 227 da Constituição Federal de 1988, tendo papel central na reafirmação da finalidade pedagógica das MSEs, sobretudo da internação.

Entretanto, a persistência de práticas punitivas e de controle em instituições de internação socioeducativa de todo o país, amplamente documentado pela literatura (Bonatto & Fonseca, 2020; Conscione et al., 2017; Costa, Alberto, & Silva, 2022; Gontijo, 2019; Padovani & Ristum, 2016; Vinuto & Franco, 2019; Vinuto, Vargas, & Gonçalves, 2021) mostra que os avanços no campo jurídico não se traduzem automaticamente em transformações das instituições. Tais estudos apontam ainda que as duras conquistas obtidas após a promulgação do ECA não são estáveis, nem imunes a ameaças e retrocessos.

A permanência de tais práticas revela a coexistência de distintas racionalidades que disputam a condução do trabalho socioeducativo, evidenciando como o duplo objetivo sancionatório-educativo (Vinuto & Duprez, 2019) constitutivo da MSE de internação produz um campo de tensões permanentes. Nesse cenário, os profissionais - entre eles o psicólogo - são convocados, cotidianamente, a se posicionarem diante de exigências e demandas muitas vezes contraditórias, tais como: o controle, a disciplina e a promoção de direitos.

É nesse campo tensionado, marcado pelo distanciamento entre a finalidade prescrita da MSE de internação e a experiência concreta da privação de liberdade, que se delineia o objeto da pesquisa. O estudo toma como objeto as experiências de adolescentes privados de liberdade no cumprimento da MSE de internação, tal como se produzem nas relações e nas práticas institucionais. Compreender as dinâmicas e as relações que atravessam esse campo exige um olhar situado, capaz de acessar os modos pelos quais diferentes racionalidades ganham expressão e se atualizam nas práticas, nos discursos e nas relações interpessoais que compõem o cotidiano de uma unidade de internação socioeducativa.

Nesse ponto, a trajetória profissional da pesquisadora como psicóloga e trabalhadora de unidade socioeducativa de internação há 19 anos, marca sua direta implicação (Paulon, 2005). O objeto de pesquisa não se constituiu, portanto, a partir de um olhar externo ou neutro, mas se produz no interior de um campo vivido. Segundo Coimbra e Nascimento (2013), analisar nossas implicações se apresenta como um exercício constante de reflexão sobre como nossas intervenções estão acontecendo. Nessa perspectiva, pesquisar não significa observar um objeto dado, mas interrogar os modos pelos quais nos vinculamos a ele, os lugares que ocupamos, “nossas práticas de saber-poder enquanto produtoras de verdades – consideradas absolutas, universais e eternas – seus efeitos, o que elas põem em funcionamento, com o que elas se agenciam” (p. 145). Ao assumir tal implicação, a pesquisa se ancora em uma perspectiva ético-política que compreende o conhecimento como situado,

produzido nas relações e indissociável das condições históricas e institucionais que marcam as experiências de adolescentes privados de liberdade.

A inserção prolongada da pesquisadora no sistema socioeducativo paranaense mobilizou e segue mobilizando angústias, reflexões e perguntas diante o desafio recorrente de construir intervenções alinhadas à garantia de direitos e aos propósitos pedagógicos da MSE, em um espaço histórica e culturalmente atravessado por discursos moralizantes, ações punitivas e violações de direitos. Nesse cenário, as opiniões, avaliações e sugestões dos adolescentes sobre o trabalho institucional tendem a ser pouco valorizadas, quando não, silenciadas.

Ao longo desse percurso de trabalho, a escuta dos adolescentes - de suas demandas, de suas críticas ao atendimento ofertado pela instituição - foi se configurando como elemento central para compreender o funcionamento institucional, favorecendo a compreensão daquilo que caminha para a expansão daquelas vidas e o que precisa de maior investimento por parte da equipe dirigente.

É a partir do acúmulo de experiências e inquietações que formulamos as questões que orientam esta pesquisa. Como os adolescentes interpretam a MSE de internação e seus objetivos? O que suas percepções sobre as práticas e discursos institucionais revelam sobre as dinâmicas de poder-saber que atravessam esse campo? Como os adolescentes concebem e avaliam as relações estabelecidas na instituição socioeducativa – com pares, profissionais e familiares – e que efeitos atribuem a essas relações na produção de suas experiências e trajetórias de vida? Por fim, como avaliam as ofertas que lhe são feitas ao longo da permanência institucional e que sentidos produzem acerca dos impactos dessas ações em sua trajetória atual e futura?

Assim, a escolha por convidar adolescentes em cumprimento da MSE de internação a compartilharem suas experiências de vinculação institucional sustenta-se no reconhecimento

de sua capacidade de perceber inconsistências, contradições e nuances do cotidiano institucional que podem auxiliar na construção de respostas, ainda que parciais, às questões aqui expostas. Além disso, adolescentes têm direito de participar da construção, do monitoramento e da avaliação das ações socioeducativas, sendo essa uma das diretrizes pedagógicas do atendimento (Brasil, 2012). Apesar de ser uma diretriz e de o protagonismo juvenil ser uma expressão muito difundida no contexto da socioeducação, na prática o que se constata é uma “atuação adultocentrada, feita *para* os adolescentes e não *com* os adolescentes (Catafesta, 2023, p. 46, grifo da autora).

Além de sua relevância ético-política, a pesquisa dialoga com uma lacuna identificada na produção acadêmica, à medida que visa agregar a participação dessa população à produção de saberes na área da socioeducação. Estudos recentes (Gontijo, 2019; Gomes, 2020; Silva e Guedes, 2022) indicam essa lacuna. Como um dos desfechos do seu estudo, Gontijo (2019) verifica que “os adolescentes nas pesquisas não têm muita voz, e poucos artigos abordam o que o adolescente pensa sobre a medida e a família” (p. 85). De modo semelhante, Silva e Guedes (2022), ao analisarem a produção de conhecimento sobre a MSE de internação no estado do Paraná entre 2012 e 2021, trazem: “pesquisas que retratam a visão dos adolescentes sobre o atendimento socioeducativo ainda são pouco exploradas nesse universo” (p. 482).

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é conhecer e analisar como adolescentes, internados em um Centro de Socioeducação (CENSE) do norte do Paraná, percebem e interpretam a MSE de internação e as práticas institucionais que a constituem. A partir disso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Discutir o caráter histórico e social da adolescência e suas expressões atuais, bem como os processos de institucionalização de crianças e adolescentes na história do país; 2) Analisar o arcabouço legal que fundamenta a aplicação e a execução da MSE de internação; 3) Caracterizar o CENSE como instituição total e disciplinar, analisando a história, o espaço e as intervenções, bem como os efeitos

subjetivos das práticas institucionais e 4) Analisar criticamente as interpretações dos adolescentes acerca da MSE de internação, examinando as relações, a rotina e as práticas institucionais.

A trajetória de análise acerca da temática em pauta foi assim organizada: Na seção 2 intitulada, “*Adolescências e Sociedade*”, buscamos situar historicamente o surgimento da adolescência para problematizar concepções forjadas por discursos científicos, sobretudo no campo médico e psicológico, que historicamente cooperaram para enquadrá-los como sujeitos problemáticos. Ao incorporar a esse debate elementos do contemporâneo, exploramos aspectos envolvidos na construção da subjetividade dos participantes do estudo, dado estarem atravessados pelas reconfigurações nos modos de vida produzidas pelas novas tecnologias e pela racionalidade neoliberal vigente, que impõe diversas barreiras ao pleno desenvolvimento desse público. Ainda na seção 2, recuperamos brevemente a história das legislações e da assistência dirigidas às crianças e adolescentes brasileiros, localizando as práticas de controle e de institucionalização desses corpos.

Na seção 3, denominada “*Encontros entre adolescentes e leis*”, abordamos, na primeira parte, a evolução histórica dos direitos das crianças e adolescentes, destacando os avanços trazidos pelo ECA, sobretudo na esfera do atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Abordam-se aspectos da lei que restaram amplos ou pouco desenvolvidos, indicando os impactos disso na execução das MSEs. Na segunda parte, discutimos a criação do SINASE como resposta às lacunas deixadas pelo ECA. Nesse percurso, tratamos os objetivos das MSEs e sua relação com o PIA, descrevendo os direitos previstos para adolescentes privados de liberdade. Nessa etapa também exploramos alguns dados sobre o perfil dos adolescentes do sistema socioeducativo em âmbito nacional.

Na seção 4, intitulada “*O CENSE como instituição: compreendendo a história, o espaço e as intervenções*”, recuperamos brevemente a história da construção da política de

atendimento socioeducativa no Paraná, enfocando as duas últimas décadas. Na sequência, a função normalizadora da MSE de internação é colocada em debate, e o CENSE referência, local da pesquisa, caracterizado. Valendo-se de manuais e normativas que orientam o atendimento socioeducativo paranaense, publicizados no site da Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJU), são abordadas e analisadas as fases do atendimento socioeducativo e os principais instrumentos pedagógicos concebidos para o desenvolvimento das ações nas unidades de internação do estado. Para tanto, mobilizamos contribuições das pesquisas de Michel Foucault (1975/2014; 1979/1998) e Erving Goffman (1974/2005), bem como estudos que problematizam a MSE de internação (Benelli, 2004; 2016; Lustosa, 2013; Melo & Souza, 2019; Menezes et al., 2024; Tauhata & Cassoli, 2020) e se alinham ao nosso referencial teórico.

Na seção 5, denominada *“Escutando histórias de internação: a construção metodológica da pesquisa”*, apresentamos a metodologia de pesquisa, que adota uma abordagem qualitativa, dado que busca acessar as interpretações acerca da MSE de internação sob a ótica dos adolescentes. Para acessar as experiências produzidas nesse contexto, utilizamos como estratégia a história oral, que privilegia as vozes dos adolescentes e permite acessar detalhes do cotidiano institucional, enfocando aspectos como as experiências compartilhadas, as atividades realizadas, as relações estabelecidas e intervenções que se desdobram naquele espaço.

Na seção 6, denominada *“O que os adolescentes tem a dizer sobre o CENSE e a MSE de internação”*, inicialmente, apresentamos os sujeitos da pesquisa e alguns dados sobre suas trajetórias no sistema socioeducativo. Na sequência passamos à análise dos relatos dos adolescentes sobre o cumprimento da MSE de internação no CENSE estudado. A análise foi dividida em três eixos temáticos que abordam, respectivamente: 1. O ingresso e a rotina inicial dos adolescentes no CENSE; 2. As relações dos adolescentes com seus pares, com a

equipe de atendimento e com seus familiares e 3. As atividades pedagógicas descritas pelos adolescentes, a participação no PIA e, por fim, as interpretações da MSE de internação.

Consideramos que este estudo dá visibilidade a minúcias e análises que poderão contribuir para atuações profissionais mais sensíveis e situadas. Para tanto, tomamos a decisão política de colocar em relevo as percepções, sensações, histórias e afetos que foram compartilhados pelos participantes.

2 ADOLESCÊNCIAS E SOCIEDADE

Conhecer a experiência de cumprimento de uma MSE de internação, tendo como referência a perspectiva de adolescentes privados de liberdade, configura-se um desafio para os profissionais das Ciências Sociais e Humanas. Considerando que o foco de interesse recai sobre os adolescentes, seus modos de perceber e significar essa MSE e as práticas institucionais que a constituem, decidimos iniciar o percurso pensando sobre a adolescência e suas configurações históricas. Considerando a interface da pesquisa com o campo jurídico, a despeito de diferentes possibilidades de delimitar temporalmente a adolescência, tomaremos como referência o contido no Art. 2 do ECA, que caracteriza como adolescente a pessoa entre os 12 e os 18 anos de idade.

Ainda que tenhamos esse recorte etário bem definido a partir do regramento jurídico, interessa pensar a adolescência como “construção social que impacta na subjetividade e no desenvolvimento dos sujeitos na atualidade” (Palmieri & Zaniani, 2022, p. 39). Isso nos leva a conceber os adolescentes “como sujeitos concretos, que precisam ser compreendidos dentro de uma realidade social mais ampla, pois sua inserção é sempre mediada por conflitos e contradições que delineiam *diferentes adolescências*” (Zaniani, 2018, p. 16, grifo nosso).

Tendo como referencial teórico a Psicologia Social, interessa recuperar, nesta seção, ainda que sucintamente, aspectos históricos e sociais relacionados à emergência da adolescência. Com isso, delimitamos um campo que permite acessar, em linhas gerais, as transformações sociais e os campos de saber mais diretamente envolvidos na produção da concepção de adolescência que veio a se tornar predominante, a associação estabelecida entre adolescência e delinquência ao longo da história, a participação da psicologia nesse processo e alguns elementos do contemporâneo envolvidos na produção de subjetividades.

2.1 ADOLESCÊNCIAS: CONSTRUINDO UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Os adolescentes que historicamente são institucionalizados devido à prática de atos considerados ilícitos ou ilegais têm suas especificidades. Ainda assim, não podemos perder de vista que eles guardam em comum com o conjunto de adolescentes o fato de serem assim nomeados e situados pela sociedade, que lhes atribui uma série de características e expectativas. É valioso ter em perspectiva, portanto, que “quando definimos adolescência como isto ou aquilo, estamos atribuindo significações (interpretando a realidade), com base em realidades sociais e em ‘marcas’, significações essas que serão referências para a constituição dos sujeitos” (Ozella & Aguiar, 2008, p. 99).

A produção de subjetividades nesse momento da vida envolve as diversas maneiras como estão significando e interpretando a si mesmos, sendo suas experiências atravessadas pelas representações, discursos e forças que circulam na vida social. Corroborando essa compreensão, Ozella e Aguiar (2008), ao pesquisar a concepção de adolescência no discurso de adolescentes da grande São Paulo, destacam que, muito embora existam diferenças nas formas de significação de cada grupo, “uma das características mais marcantes em todos adolescentes, de todas as classes, dos dois sexos, de todas as faixas etárias e raças, é a *reprodução de concepções socialmente instituídas* sobre o que vem a ser adolescência” (p. 103, grifo nosso). Essa passagem evidencia que, a despeito das particularidades, a concepção de adolescência extraída do social comporta uma generalização que foi sendo institucionalizada ao longo da história e que, como veremos adiante, pode limitar o olhar, o cuidado e as intervenções voltadas a esse público.

A ideia que trazemos hoje sobre a adolescência - como uma etapa de transição para a vida adulta tida como problemática e marcada por contestações, crises e conflitos intensos - muito embora possa parecer universal, é resultado da combinação de diversas forças e acontecimentos que, em última instância, a forjaram como conceito e como modo de

subjetivação (Mansano, 2003). Como? Ao recorrer à história nota-se que, embora a palavra adolescência tenha surgido no final do século XIII remetendo aos anos posteriores à infância (Del Priore, 2007), a concepção de adolescência, como fase do desenvolvimento humano que possui características típicas, é recente no ocidente, e a literatura aponta que seus pressupostos começaram a se delinear no final do século XIX, início do XX (César, 1998; Grossman, 2010; Mansano, 2003). No entanto, as bases para sua formulação podem ser buscadas no conjunto complexo e articulado das transformações de ordem econômica, política, social e cultural que se processaram na denominada Era Industrial, iniciada na Europa a partir da segunda metade do século XVIII.

A industrialização criou longas jornadas de trabalho, e as mudanças na estrutura e nos modos de organização do trabalho fizeram com que o trabalhador não tivesse mais controle, tampouco conhecimento, sobre o processo produtivo, levando-o a perder o sentido de realização de si. Segundo Keil (2007), “nesse processo de alienação, antes de serem criadas as condições necessárias para a formação da individualidade, produz-se um corpo dócil e homogeneizado. Tudo graças ao sistema disciplinar que caracteriza o período” (p. 16).

A respeito da sociedade disciplinar, que se consolidou no século XVIII, Foucault (1975/2014) traz importantes contribuições, auxiliando na compreensão do poder disciplinar, que passa a operar nas instituições da época a partir de mecanismos específicos. Elas, cada uma ao seu modo, se conjugavam em torno de um projeto comum destinado à construção do sujeito individual como alguém produtivo e submisso, devidamente ajustado às novas demandas do capitalismo industrial. Sobre as especificidades das sociedades disciplinares que passam a vigorar, Foucault (1975/2014, p. 135, grifo do autor) comenta:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o

torna tanto mais obediente quanto é mais útil e, inversamente Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo. (Foucault, 1975/2024, p. 135, grifo do autor)

As instituições disciplinares que tinham, na vigilância e no esquadramento detalhado do comportamento humano, os meios de conhecê-lo e, portanto, de controlá-lo, concebiam o humano como uma unidade, isto é, seu objeto de interesse centrava-se no indivíduo. Interessava, nessa perspectiva, separar, diferenciar e analisar cada um individualmente, de maneira a tornar possível detectar, ajustar e também punir tudo que estivesse inadequado à regra. Foucault (1975/2014) elucida que “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício” (p. 167).

A consolidação desse sujeito individual teve a ciência como principal suporte. Nesse sentido, cabe retomar que as mudanças no modo de produção impuseram novos ideários, novas expressões da racionalidade. Sob a base das transformações econômicas se estabeleceu a era iluminista, que teve como fundamento a centralidade da razão e da ciência e não mais das explicações mítico-religiosas na leitura e interpretação do mundo (Keil, 2007). A partir de então, uma profusão de saberes se constituiu, visando promover o progresso humano através da racionalidade, da valorização do método científico e da defesa de direitos individuais.

O conjunto de saberes produzidos ao longo do século XIX, referendado nas Ciências Naturais, tinha como foco a vida e o comportamento do indivíduo. Importante notar que, assim como na biologia evolucionista, no final do século “emergem práticas psicológicas destinadas ao controle dos sujeitos por meio da disciplina ou pela valorização da busca de um suposto indivíduo autônomo, remetendo-o a uma ordem natural” (Guareschi, 2012, p. 262).

Com vistas a implementar uma regularidade na organização social e, por extensão, na concepção e caracterização da adolescência, o conhecimento produzido naquele momento

histórico se ocupou em desvelar “as leis naturais que regeriam, especialmente, o corpo, a mente e a sociedade” (Guareschi, 2012, p. 262). Era importante localizar as regularidades, estabelecer padrões, de modo que fosse possível identificar os desvios. Naquele momento histórico, “categorias como ‘normal’ e ‘anormal’ também ganharam estatuto de regulamentação social” (Mansano, 2003, p. 32).

De acordo com Guareschi (2012), nesse contexto surge “uma rígida cronologização do curso da vida individual, com vistas à obtenção de um critério objetivista e naturalista para a determinação da idade de cada indivíduo” (p. 262). A partir dessas referências, uma abundante produção de saberes científicos sobre estágios da vida se sistematiza, entre os quais destacamos a medicina, a pedagogia e a psicologia.

Será em meio à organização da sociedade disciplinar, portanto, que a adolescência emerge no seio da família burguesa como uma fase intermediária entre a infância e a vida adulta. Nesse contexto de desenvolvimento do sistema capitalista, esses sujeitos foram colocados em uma nova condição social. Segundo Palmieri e Zaniani (2022), “mesmo possuindo condições de serem inseridos no mundo do trabalho, não estavam autorizados a isso, logo, foram colocados em *posição de espera, uma espécie de distanciamento do mundo do trabalho e das possibilidades de desenvolver autonomia*” (p. 39, grifo nosso).

A escola comparece, nessa conjuntura, como principal aliada da família na missão de educar disciplinarmente, e cada uma, a seu modo, participou da construção e reprodução dos valores morais necessários à formatação de indivíduos adaptados às novas exigências e necessidades do mercado econômico. A partir das transformações impostas pelo mundo do trabalho, segundo Moraes e Weinmann (2020), os adolescentes pertencentes às classes privilegiadas começam a ficar mais tempo na escola e “essa ‘juventude disciplinar’, oriunda da família nuclear burguesa . . . é tratada com dureza e monitorada com vigilância” (p. 284).

Já nas classes populares, apesar do prolongamento do ensino, a necessidade de trabalhar se impõe, o que implica considerar que as novas exigências daquele momento da vida, desde o início, se apresentaram de modo diverso, delimitando especificidades a depender da classe social, do gênero e da raça, o que nos leva a considerar a diversidade que marca a experiência de ser adolescente. No Brasil, segundo nos informa Del Priore (2007), “temos poucas informações sobre os adolescentes nos primeiros séculos de colonização por um simples motivo: estavam todos no batente” (p. 9).

Com o início da industrialização no país, no século XIX, o trabalho desses sujeitos representava, para as classes populares, uma ajuda financeira que reforçava o orçamento doméstico. Nesse contexto “a fábrica era considerada por patrões e pais de família uma escola, um lugar que podia formar o cidadão do futuro” (Del Priori, 2007, p. 9). Até meados do século XIX, quando se estabeleceu a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943, uma quantidade expressiva de adolescentes cresceu e se desenvolveu entre teares e máquinas.

Ao longo do século XIX, à medida que os efeitos negativos do capitalismo industrial eram sentidos – dos quais podemos citar as longas jornadas de trabalho, a alta concentração populacional nas cidades, a falta de moradia, o desemprego e a violência – surge a questão de uma juventude indisciplinada, desajustada às normas sociais, desregrada, promíscua e delinquente (Groppo, 2016). A partir do cenário emergente da adolescência como fase diferenciada da vida e de suas práticas de contestação e resistência à ordem social vigente, ela passou a ser caracterizada como um momento crítico temido pelo suposto risco para o próprio indivíduo e para sociedade (Grossman, 2010).

As diferentes áreas do conhecimento, ocupadas em compreender a crescente problemática social envolvendo esses sujeitos, especialmente os pobres e ociosos, passam a se dedicar ao estudo da adolescência. Apoiados em todo um arcabouço médico-científico, ao longo do século XIX, um conjunto de profissionais e todo um aparato jurídico voltado à

infância e adolescência foi se constituindo com a finalidade de examinar e tratar os desviantes (César, 1999).

Foi a partir da consideração sistemática desses ‘perigos’ que apareceu o “adolescente”, constituído e definido como um grave ‘problema’ a ser investigado e solucionado pela ciência. A “adolescência”, enquanto ‘objeto’ científico de estudo e intervenção, não foi uma invenção isolada, mas fez sua aparição em uma teia de novos ‘problemas’ sociais, no centro dos quais se encontram a “família” e a “escola”, instituições consideradas pelos especialistas tanto como *causa* quanto como *locus* privilegiado de prevenção dos dilemas associados aos jovens. (César, 1998, p. 20, grifo da autora)

No contexto brasileiro, no início do século XX, os adolescentes marcaram presença, para além das ruas e do mundo do trabalho, nas páginas dos jornais. Segundo Del Priore (2007), nesse período “nasciam os *pivettes*, termo francês que designava os jovens envolvidos com crimes Eles eram vistos como o perigo das ruas, nos primórdios da industrialização” (p. 12, grifo da autora).

Nas primeiras décadas do século XX, as reformas higienistas implementadas nos centros urbanos brasileiros foram responsáveis pelo “aparecimento de personagens que se encontravam à margem da ordem burguesa. Entre essas figuras marginais estavam a família disfuncional, a jovem prostituta e o delinquente juvenil” (César, 1999, p. 1), constituindo os principais alvos das ações intervencionistas e disciplinares da época.

Interessante notar como a invenção da adolescência se articula com o surgimento da psicologia enquanto disciplina científica, ambas situadas no contexto do desenvolvimento das sociedades industriais capitalistas, descritas como disciplinares por Foucault (1975/2014). O autor chama a atenção para a imbricada relação entre saber e poder, indicando que grande parte da produção de saber no campo científico se articulava com as novas configurações do

poder que passaram a vigorar a partir daquele momento histórico e, sobre essa temática, aponta:

Temos antes que admitir que o poder produz saber que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (Foucault, 1975/2014, p. 31)

A consolidação dos saberes no campo da psicologia do desenvolvimento, no início do século XX, teve grande influência na construção da concepção de adolescência, que trouxe em seu bojo a ideia de um período naturalmente difícil, marcado, entre outras questões, por rebeldias, conflitos e transgressões às normas sociais. Segundo César (1999), “a novidade introduzida pelo discurso da psicologia do desenvolvimento em relação ao antigo discurso filantrópico, que enxergava a delinquência juvenil como vinculada apenas às patologias sociais, foi o *estabelecimento de uma ligação natural entre delinquência e adolescência*” (p. 2, grifo nosso).

Ozella (2002) informa que a concepção de adolescência corrente na psicologia “está fortemente ligada a estereótipos e estigmas, desde que Stanley Hall a identificou como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade” (p. 16), inaugurando com isso o estudo da adolescência no campo da psicologia.

Essa concepção foi intensificada por algumas abordagens da psicanálise e, entre os autores que balizaram as concepções predominantes sobre adolescência, temos Erik Erikson, psicanalista e teórico da psicologia do desenvolvimento. Ele, ao formalizar o conceito de moratória, foi responsável por caracterizar a adolescência como um período entre a infância e a idade adulta, tendo como características intrínsecas, entre outras, a “confusão de papéis e dificuldades para estabelecer uma identidade própria” (Erikson, 1976, como citado em Ozella, 2002, p. 16). Na América Latina, e particularmente no Brasil, os psicanalistas Maurício

Knobel e Arminda Aberastury, se tornaram importantes referências no estudo da adolescência, tendo contribuído para a formação de profissionais de diferentes áreas. Segundo Bock (2004), esse autor introduziu a noção de uma “síndrome normal da adolescência” (p. 33), apresentando-a como uma fase semipatológica, permeada por características que seriam naturais dessa fase. Nessa perspectiva, como bem pontuam Palmieri e Zaniani (2022), “paulatinamente, ocorre a associação de muitos comportamentos ao quase patológico, mas que paradoxalmente são normais na adolescência” (p. 38).

Consolidando uma perspectiva que tende a naturalizar a adolescência, essas e outras produções no campo da psicologia contribuíram para associar à adolescência todo um conjunto de expressões, sentidos e comportamentos que a localizam como uma fase difícil e problemática, tendendo, com isso, a reduzir e até desqualificar a potência desses sujeitos. Atenta a esse movimento, Bock (2004) chama a atenção para esse tipo de olhar que recai sobre a adolescência e aponta que essa perspectiva, além de acobertar “as determinações sociais; é uma visão que impede a construção de uma política social adequada para que os jovens possam inserir-se na sociedade como parceiros sociais fortes, criativos, cheios de projetos de futuro” (p. 39).

Problematizar o caráter natural e universal da adolescência interessa à medida que essa concepção “dissimula, oculta e legitima as desigualdades presentes nas relações sociais, situa a responsabilidade de suas ações no próprio jovem: se ideologiza” (Ozella, 2002, p. 18). São diversos os impactos dessa construção, que desconsidera as múltiplas determinações e possibilidades de ser adolescente, para a operacionalização das políticas públicas. No campo socioeducativo, foco de nosso interesse, contribuiu especialmente para reforçar estigmas, preconceitos, bem como a leitura individualizante que prepondera na interpretação das questões envolvendo adolescentes que cometem infrações.

Após esse breve resgate do surgimento da adolescência, que permitiu acessar concepções predominantes oriundas de alguns saberes da psicologia, cabe analisar as adolescências, no plural, em articulação com questões atuais, buscando algumas pistas sobre a produção de subjetividades no contemporâneo. Falar de sociedade contemporânea e produção de subjetividade, segundo Guareschi (2012), exige considerar as novas configurações de espaço e tempo decorrentes do avanço tecnológico, que se impõe de maneira cada vez mais veloz, transformando significativamente nossos modos de vida. Em um cenário mundial globalizado, de intensos intercâmbios econômicos, políticos, materiais e culturais, novas configurações e profundas transformações se processam. Elas impactam significativamente as relações, produzindo novos e diversos modos de se relacionar, perceber e habitar o mundo. As transformações em curso constituem “experiências de velocidade, aceleração, fragmentação, turbulência e efemeridade” (p. 254) que nos convocam a pensar sobre a produção do sujeito diante das novas formas de subjetivação.

Desse modo cabe pensar em adolescências, em sua articulação com a sociedade atual, pautando a tecnologia como fator que compõe a heterogeneidade da vida cotidiana e interfere no processo de subjetivação. No entanto, antes de prosseguir na análise, cabe refletir sobre a categoria cotidiano e algumas de suas características. Segundo Heller (1970/2016):

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (p. 35, grifo da autora)

Uma das características da vida cotidiana, segundo a autora, é a espontaneidade. A despeito dos diferentes níveis de espontaneidade envolvida em cada atividade realizada, ela é tida como uma “tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana” (p. 52). Nessa

perspectiva, pensamento e atividade formam uma unidade imediata, uma vez que, na vida cotidiana, o pensamento se orienta pelas atividades cotidianas, não alcançando, por esse motivo, as características ou o nível de uma abstração teórica. A assimilação dos hábitos e costumes, das exigências e dos modismos que circulam na vida social exige, para sua efetivação, a espontaneidade. Segundo Heller (1970/2016), isso se dá porque “jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação. Nem tampouco haveria tempo para fazê-lo na múltipla riqueza das atividades cotidianas” (p. 53).

Outra característica que marca o pensamento e as ações cotidianos é a ultrageneralização. Disso decorre que, no palco da vida cotidiana, o sujeito age com base em uma avaliação probabilística que lhe fornecerá referências, ainda que momentâneas, para orientar sua ação diante de um determinado problema ou mesmo sua maneira de interpretá-lo. Segundo Heller (1970/2016) “toda ultrageneralização é um *juízo provisório* ou uma *regra provisória de comportamento*” (p. 70-71, grifo da autora) e, quanto a esse tema, evidencia que grande parte dos juízos provisórios não podem ser considerados preconceitos.

Inicialmente, um juízo provisório surge como uma avaliação momentânea, baseada em experiências limitadas ou informações parciais, algo natural no fluxo do cotidiano. No entanto, quando o juízo não é submetido a uma análise crítica e se torna fixo, generalizado e descontextualizado, ele se constitui em preconceito. Heller explica que isso ocorre porque a espontaneidade do cotidiano — marcada por ações repetitivas e não reflexivas — favorece a cristalização de ideias superficiais. Em vez de revisar o juízo à luz de novas experiências ou diálogos, o indivíduo o repete acriticamente, transformando-o em uma categoria rígida.

Essa breve incursão sobre aspectos da vida cotidiana revela que nela “por um lado *assumimos* estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são ‘*impingidos*’ pelo meio em que crescemos” (Heller, 1970/2016, p. 70, grifo da autora), o que

demandará tempo e o desenvolvimento de atitude crítica para que se possa problematizar os esquemas recebidos.

Tendo em perspectiva esses elementos, passaremos a tratar da tecnologia e alguns de seus impactos na vida cotidiana e nos processos de subjetivação no contemporâneo. Nessa direção, Guerin (2020) destaca em suas análises o que chama de Geração Z: pessoas que nasceram nos primeiros anos do século XXI, em um mundo já marcado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. A letra Z deriva da “expressão ‘Zappear’, que tem como definição ir em busca de algo que lhe dê prazer, isto é, algo que seja atraente de se ver ou de ouvir, ainda em inglês, significa ‘fazer algo muito rapidamente’ e ‘entusiasmo’” (Guerin, 2020, p. 15, grifo da autora).

Ainda segundo Guerin (2020), a velocidade característica do nosso tempo histórico é vivenciada pelos adolescentes de hoje como sendo natural. Ademais, a possibilidade de acesso a pessoas e informações de diversas partes do mundo permite ampliar o conhecimento das diferenças sociais, econômicas e culturais. Com isso, a geração Z se apresenta como sujeitos com maior capacidade de lidar com a diversidade. Além disso, trata-se de uma geração de adolescentes que

usam tecnologia para expressar seus pensamentos, manifestam suas ideias e sentimentos usando como intercessores aplicativos em dispositivos tecnológicos, incorporam e processam conhecimentos e informações em um ritmo veloz, processam e exercem múltiplas tarefas, são produtores e consumidores de conteúdo, não criam divisões entre o real e o virtual. (Guerin, 2020, p. 16)

Em pesquisa de base antropológica com jovens urbanos do norte do país, Brito (2016) verificou que não existem diferenças significativas entre o mundo físico e o mundo virtual para essa população, sendo muito tênue e praticamente imperceptível a linha que os divide, já que “um é vivido como extensão do outro” (p. 21). Outro dado apontado pela autora diz

respeito ao fato de esses sujeitos encontrarem na rede um importante meio de serem olhados, reconhecidos e valorizados. Assim, “as interações na web constituem uma importante forma de pertencimento no universo juvenil, a despeito dos variados níveis de acesso tecnológico verificados entre os interlocutores da pesquisa” (Brito, 2016, p. 15).

Diante desse cenário, o desenvolvimento da capacidade crítica e de atitude reflexiva, tal como exposto no pensamento de Heller (1970/2016), se torna ainda mais urgente quando analisamos as adolescências, dado estarem imersos em tecnologias digitais que potencializam a assimilação espontânea e acrítica de conteúdos. A busca rápida por algo prazeroso e a indiferenciação entre real e virtual, apontada por Brito (2016), revelam como a dinâmica do consumo imediato de informação pode reforçar a adoção passiva de estereótipos, bem como a criação e reprodução de preconceitos.

Mbembe (2021) auxilia na análise de algumas questões de ordem econômica que estão se processando no presente e que, de diferentes maneiras, produzem efeitos na vida dos adolescentes. Sobre a desigualdade econômica e social que marca nosso tempo histórico aponta que “a concentração do capital nunca atingiu níveis tão altos como hoje” (p. 24), o que implica considerar que, a despeito de todo o avanço tecnológico e científico construído até aqui, as desigualdades sociais e suas consequências se avolumam em ritmo acelerado, tornando mais difícil e indigna a vida de um contingente cada vez maior da população mundial.

Seguindo na análise de aspectos políticos e econômicos que perpassam a construção de subjetividades na atualidade, destacamos também o neoliberalismo. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo pode ser caracterizado como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência” (p. 15), que é próprio do capital. A contemporaneidade é marcada, então, pela competição e pelo individualismo, que estimulam e aferem sucesso pessoal em

termos de produtividade, eficiência e capacidade de adaptação às exigências do mercado. São extensos os desdobramentos na vida subjetiva, decorrentes da racionalidade disseminada pelo neoliberalismo, uma vez que “o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (Dardot & Laval, 2016, p. 14, grifo do autor).

Dardot e Laval (2016) argumentam que o exercício do poder vigente não atua como as antigas disciplinas que, pela coerção, adestrava os corpos visando a sua máxima produtividade e sujeição. O alvo do poder vai ainda mais longe, ele agora incide sobre o desejo do trabalhador. Nessa perspectiva, o novo sujeito, visto como empreendedor de si, ainda que as condições objetivas e materiais não lhe permitam, é impulsionado a buscar, pelos seus próprios meios, se fortalecer.

Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir. (p. 322)

A partir desses elementos, notamos que, no sujeito contemporâneo, movido pela competição e pelo desejo, nele arquitetado, de alta performance e desempenho, convencido de que não há tempo a perder, a noção de solidariedade se esvai, já que a competitividade o impele a se comparar o tempo todo, negando a solidariedade e a potência dos encontros. Como bem pontua Nalli e Mansano (2019), essa performance “não implica a experimentação de um corpo capaz de surpreender, saborear e explorar a intensidade dos encontros” (p. 8). Estamos, portanto, diante de um cenário de produção de subjetividade marcado por um individualismo exacerbado, que nos afasta do encontro com o outro, que reduz nossa capacidade de fazer laço e de simbolizar as experiências que vivemos. O que se dissemina é a máxima de que não há tempo a perder. É preciso performar o melhor e, se o indivíduo não alcançou o melhor desempenho, a responsabilidade é exclusivamente dele e de mais ninguém.

Essas são questões que atravessam de maneira diferenciada os adolescentes que, como vimos anteriormente, têm impressos no corpo e na subjetividade uma relação outra com o tempo e novas formas de se relacionar. Em razão de experimentarem o tempo acelerado como algo natural, cabe questionar quais novas configurações de poder poderão agir sobre a produção de subjetividade.

O cenário anteriormente exposto interfere na concepção que adolescentes possuem de si mesmos e, conseqüentemente, em seus modos de viver e subjetivar suas experiências. Ozella e Aguiar (2008) verificaram que adolescentes brancos, predominantemente das classes A e B, são os “que mais clara e acentuadamente reproduzem o ideário neoliberal que preconiza o individualismo, a valorização do ‘eu’” (p. 104).

Já os participantes pertencentes às classes C, D e E se apresentam de maneira diversa daqueles retratados nos manuais de psicologia. Segundo os autores:

Trata-se de um adolescente que fala do sofrimento, do medo de não ter trabalho, de não conseguir sustentar a família, etc; . . . que não fala dos tradicionais conflitos profissionais, nem fala em universidade, mas fala da necessidade do esforço pessoal para obter um trabalho qualquer. (p. 121)

Outro dado revelador das possibilidades e impossibilidades de sustentar o período de moratória social – algo raro para os mais pobres – indica:

No que se refere às classes D e E, sexo masculino, todas as idades, predominantemente negros, responsabilidade também se refere a aumento de cobranças, a maior sofrimento Ao mesmo tempo que falam que ser adulto é a hora de abandonar os sonhos, afirmam que é hora de correr atrás, de batalhar por emprego. (Ozella & Aguiar, 2008, p. 110)

A partir desses dados observa-se que, no contexto das classes D e E, a masculinidade negra é atravessada por uma contradição: ao mesmo tempo em que a vida adulta é associada

ao abandono dos sonhos, impõe-se a exigência de "correr atrás" e batalhar por empregos, cada vez mais escassos, marcados pela informalidade e pela precarização. Tal cobrança revela como a adolescência desses jovens é substituída por uma adulez antecipada, na qual a responsabilidade não se traduz em autonomia, mas sim em sobrecarga e sofrimento. Enquanto os jovens de classes mais abastadas podem prolongar sua moratória social, investindo em educação e autoconhecimento, para esses meninos negros e pobres a passagem para a vida adulta ocorre de forma precoce, atravessada pela urgência da sobrevivência e pela naturalização da luta cotidiana, que limita a construção de projetos de futuro.

Essa crítica é central para entender como políticas públicas e discursos sobre adolescência frequentemente ignoram realidades distintas. Assim, ante a discrepância encontrada pelos autores, olhar para as respostas que a sociedade brasileira foi construindo para lidar com as questões associados às adolescências consideradas desviantes da norma - contemplando na análise alguns marcadores sociais de classe, raça e sexo que atravessam o processo - auxilia na leitura das respostas em vigência, dado serem elementos que impactam substancialmente a trajetória e a subjetividade de adolescentes que, no nosso país, são submetidos à privação de liberdade por cometerem infrações.

2.2 ADOLESCÊNCIAS E INSTITUCIONALIZAÇÃO

A adolescência, desde a sua invenção até os dias atuais, é tema recoberto por abordagens que, de modo geral, a localizam como uma problemática que suscita olhares e análises especiais, já que foi historicamente atrelada às noções de crise, conflito, imaturidade e desajuste (César, 1999; Ozella, 2002). A questão se complexifica, ganhando contornos predominantemente morais, quando à adolescência é associada a prática de atos infracionais ou crimes.

O tema é polêmico ao ponto de bastar um pouco de atenção ao cotidiano para acessar comentários de pessoas comuns diante de uma notícia de um crime envolvendo adolescentes. Eles, muito comumente, são da ordem do julgamento moral, com elucubrações várias a respeito da penalidade mais eficiente para o caso, isso quando não se desdobram rapidamente em falas voltadas à defesa da redução da maioridade penal. Tais elementos dão pistas de que, apesar dos avanços alcançados com a promulgação do ECA, segregar tal população, por meio da institucionalização - que implica privação de liberdade - continua sendo um dos recursos socialmente mais reconhecidos, legitimados e valorizados na sociedade brasileira.

Na atualidade, a institucionalização de adolescentes, em razão da prática de atos infracionais, tem especificidades relacionadas a todo um processo histórico ao longo do qual uma série de instituições, práticas e discursos se articularam, configurando as bases de dispositivos que, ainda hoje, tornam mais provável que um adolescente negro, pobre e morador de periferia dos grandes centros urbanos, além de ser alvo da polícia, seja público preferencial da política de socioeducação.

Ao recorrer à história, é possível observar que, assim como a concepção de infância e adolescência emergiu e se transformou ao longo dos séculos, do mesmo modo variou no tempo a assistência e tratamento dispensados às crianças e adolescentes considerados desviantes da norma e dos valores vigentes. Assim, no intuito de situar historicamente a MSE de internação, tema de nosso interesse, realizaremos um breve resgate histórico da legislação e de processos de institucionalização dirigidos a crianças e adolescentes brasileiros, articulando aspectos sociais, políticos e econômicos. O recorte histórico priorizará os séculos XIX e XX. De modo transversal, buscaremos pontuar questões de classe, raça e sexo que permeiam as ações governamentais dirigidas a esse público. Tal percurso se mostra essencial para respaldar a análise das práticas atuais, uma vez que dá visibilidade e fornece referências

a partir das quais é possível melhor dimensionar se e o quanto avançamos na assistência e proteção de adolescentes a quem se atribui a autoria de ato infracional.

De saída, é crucial compreender que a diferença no tratamento de crianças e adolescentes, a partir de sua origem social, permeará toda a estruturação das políticas públicas destinadas a essa parcela da população (Rizzini, 2011a). Ainda sobre o recorte de classe que atravessa tais políticas, Mendez (1998) mostra que “na América Latina, existem dois tipos de infância. Uma com suas necessidades básicas satisfeitas (crianças e adolescentes) e outras com suas necessidades básicas total ou parcialmente insatisfeitas (os menores)” (p. 30).

No Brasil, sobretudo nos séculos XIX e XX, um conjunto de instituições, legislações, saberes e práticas específicas se articularam com o objetivo de governar essa população, conduzindo ações voltadas à supressão de suas insubmissões e inaptações e à normalização de suas condutas. A principal estratégia de controle adotada, como veremos, foi o recolhimento e isolamento em instituições fechadas, configurando-se como verdadeiras políticas de sequestro social (Mendez, 1998; Volpi, 2002).

De modo geral, a assistência à infância realizada desde o Brasil Colônia até a Independência adotou uma combinação de medidas punitivas e assistenciais, com forte apoio da Igreja Católica. Um dos grandes problemas desse período foi o abandono sistemático de crianças, considerado “uma prática bastante frequente até meados do século XIX, mesmo nos países considerados ‘civilizados’” (Rizzini & Pilotti, 2011, p 18). Como forma de reduzir a mortalidade das crianças, que chegavam a ser devoradas por animais nas ruas, além de recolhê-las em asilos, as Santas Casas de Misericórdia implantaram o sistema que passou a ser conhecido como Roda. As crianças ali deixadas eram denominadas de expostas, daí o nome Rodas dos Expostos. A primeira Roda foi criada na Bahia em 1726, tendo a prática se expandido para várias cidades com o decorrer do tempo (Rizzini & Pilotti, 2011; Marinho & Galinkin, 2017).

No século XIX, tornou-se resposta comum recolher em asilos órfãos, abandonados ou desvalidos que supostamente ameaçavam a ordem pública, momento que “teve impulso a ideia de propiciar *educação industrial aos meninos e educação doméstica às meninas*, preparando-os(as) para ocupar seu lugar na sociedade (Rizzini & Pilotti, 2011, p. 20, grifo nosso). Tal prática, segundo apontam os autores, era constitutiva da cultura que se enraizou nas formas de assistência às infâncias e adolescências no nosso país. Interessante observar como os lugares sociais a serem ocupados serviram à reprodução do sistema capitalista a partir da divisão desigual do trabalho entre os sexos, relegando ao feminino o trabalho doméstico não remunerado.

No contexto de transição do Império para a República, é essencial considerar as intensas transformações econômicas, políticas e sociais que se processaram no país, período marcado pelo fim da escravização formal ou institucional, pela imigração de mão de obra livre, crescimento da industrialização, urbanização e crescente empobrecimento das camadas populares, majoritariamente formada por ex-escravos (Santos, 2002). Pode-se notar, então, algumas semelhanças com o contexto de surgimento da adolescência que, como vimos há pouco, foi forjada no contexto das transformações decorrentes do desenvolvimento do capitalismo industrial. A cidade de São Paulo, por exemplo, teve um crescimento populacional sem precedentes, passando de uma população de 30 mil habitantes, em 1870, para 286 mil, em 1907, e essa “explosão demográfica foi devidamente acompanhada pelo crescimento industrial” (Santos, 2002, p. 212).

As condições de vida de grande parte da população, por sua vez, não acompanharam o crescimento, já que as pessoas viviam em habitações precárias, insalubres, sem saneamento, tendo suas trajetórias muito mais facilmente atravessadas pela fome, por doenças e epidemias. A violência e a criminalidade se avolumaram, e a República, recém estabelecida, tinha inúmeros problemas de ordem social para equacionar. O aumento de infrações e crimes

envolvendo crianças e adolescentes passou a ser reconhecido como um dos principais deles. Importante pontuar que foram exatamente as crianças e adolescentes negros que tiveram maior expressão nessa trágica paisagem social. Como nos lembra Del Priori (2012), no início do século XX, as pessoas “dejetos do que fora o fim do escravismo encheram as ruas. Passaram a ser denominados ‘vagabundos’” (p. 247). No período, segundo Santos (2002), os crimes cometidos por esse público eram enquadrados, em sua maioria, como desordens, vadiagem, embriaguez e furto. No Brasil República, o enfoque religioso e caritativo se deslocou para o campo jurídico, que passou a ser o principal catalisador tanto do debate quanto da construção de supostas soluções relativas ao problema de adolescentes que cometiam crimes. Com o novo Código Penal:

A imputabilidade penal que no início do século se dava aos sete anos, e pelo Código Penal do Império de 1830 passou para um critério biopsicológico baseado no ‘discernimento’ entre sete e quatorze anos, evoluiu no Código Republicano de 1890: Irresponsável penalmente seria o menor com idade até nove anos. (Saraiva, 2005, p. 32)

A novidade introduzida com aquela nova lei foi relativa à punição daqueles entre nove e 14 anos que tivessem praticado o ato com discernimento. Nesses casos, a resposta não mais se daria “pelo simples *encerramento* numa instituição de correção, mas sim pela *disciplina de uma instituição de caráter industrial*, deixando transparecer a pedagogia do trabalho coato como principal recurso para a regeneração daqueles que não se enquadravam no regime produtivo vigente” (Santos, 2002, p. 216, grifo nosso). Nota-se, portanto, que, a partir daquele período, o recolhimento dos considerados indesejados passou a comportar o plano de transformar o indivíduo por meio do trabalho de modo a torná-lo, nas palavras de Irma Rizzini (2011b), “um indivíduo válido para a sociedade” (p. 232).

Importante frisar que o contexto de transição do Império para a República no Brasil sofreu forte influência da Filosofia Positivista, que enfatizava a importância da ciência e do conhecimento empírico para o progresso da sociedade. Naquele momento, para além da pauta repressiva, a dimensão disciplinar passou a integrar cada vez mais as práticas voltadas ao governo de crianças e adolescentes pobres, ancoradas na “crença incondicional nas vantagens do uso dos princípios científicos” (Rizzini, 2011b, p. 231). Articulada com tal dimensão, no campo do Direito, “as diversas políticas de segregação dos menores, que começam a adquirir caráter sistemático a partir do século XIX, são legitimadas no contexto *científico* do positivismo criminológico e das conseqüentes teorias da defesa social que derivam dessa corrente” (Mendez, 1998, p. 50, grifo do autor).

Assim, nas primeiras décadas do século XX, a partir de posições políticas internacionais no campo do Direito - que trazia consigo o diagnóstico da criminalidade infanto juvenil como grave problema a ser enfrentado -, um grande número de leis foi produzido, sendo aquele o momento mais “profícuo da história da legislação brasileira para a infância” (Rizzini, 2011a, p. 109). A partir dessas interferências, convencidos da necessidade de salvar esses sujeitos, um conjunto de leis e decretos foi elaborado visando ao recolhimento de crianças e adolescentes em instituições como reformatórios, institutos disciplinares e colônias correcionais, com o objetivo de manter a ordem pública e os bons costumes. Cabe mencionar que, além de juristas, as esferas governamentais tiveram participação na construção das bases legais que regularizaram a segregação dessa população. É exatamente nesse contexto, em que o campo jurídico protagoniza o debate sobre a infância, que se deu “a popularização da categoria jurídica ‘menor’” (Rizzini, 2011a, p. 113), que designava, naquela época, as crianças e adolescentes abandonados, desvalidos e delinquentes.

Naquele momento, a prática de classificar indivíduos incorporando os conhecimentos científicos oriundos, sobretudo, da antropologia criminal e da psiquiatria, foi introduzida no

campo jurídico. No caso dos ditos menores, “essa classificação transformou-se num verdadeiro escrutínio de suas vidas, vasculhando-se aspectos do presente, do passado, de sua família e de sua personalidade” (Rizzini, 2011a, p. 123).

Seguindo o que vinha se consolidando em outros países, em 1923 foi instituído, no Rio de Janeiro, o primeiro Juizado de Menores, e, em 1927, passou a vigorar o primeiro Código de Menores do Brasil, que incorporou propostas que vinham sendo encaminhadas e acrescentou novas (Giangarelli & Rocha, 2011; Boeira, 2015). Conhecido como Código Mello Mattos, a nova lei consolidou normas de assistência e proteção aos ditos menores. Seu primeiro artigo caracterizava como “menor” aquele “de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade” (Brasil, 1927). Organizado em 231 artigos, o novo código abarcou um amplo espectro de circunstâncias envolvendo a infância e adolescência. Naquele momento histórico, segundo aponta Rizzini (2011a)

. . . o legislador, ao propor a regulamentação das medidas ‘protectivas’ e também assistenciais, enveredou por uma área social que ultrapassava em muito as fronteiras do jurídico. O que o impulsionava era ‘resolver’ o problema dos menores, prevendo todos os possíveis detalhes e exercendo firme controle sobre os menores, através de mecanismos de ‘tutela’, ‘guarda’, ‘vigilância’, ‘educação’, ‘preservação’ e ‘reforma’.
(p. 133)

A internação dos ditos menores, abandonados ou delinquentes foi medida amplamente valorizada e adotada no período (Almeida & Mansano, 2012; Rizzini, 2011b). É naquele momento histórico que a família passou a ser alvo de maior controle do Estado. No caso dos delinquentes, a depender de sua condição física, mental, moral e da situação social, moral e econômica de sua família, eles poderiam permanecer internados em escola de reforma por um período de até sete anos (Brasil, 1927). Sobre as intervenções governamentais dirigidas às famílias das classes populares, Boeira (2015, p. 180) traz que “para o aparelhamento estatal,

representado pelo ideário higienista do período, os pais eram considerados incompetentes e/ou omissos; assim, o Estado, através do Código, instaurava uma ação paternalista, enfraquecendo o pátrio poder” (Boeira, 2015, p. 180).

De acordo com Rizzini (2011b), desde a criação do Juizado de Menores, o estudo do menor passou a ser praticado com a finalidade de subsidiar a decisão do Juiz a respeito do seu melhor destino. Na tarefa de identificar as possíveis causas de sua conduta ou estado de abandono, o menor era submetido a exames e avaliações. Resultado desse processo, “o diagnóstico (que não era somente médico, mas também psicológico), formulado por uma instituição que tinha o respaldo da ciência médica . . . legitimava, cientificamente, uma prática de exclusão e discriminação” (Rizzini, 2011b p. 251). Tal prática diagnóstica demonstra a função que os saberes científicos exerceram no crescente movimento de governar, por meio da disciplina, crianças e adolescentes ao longo da história do país. Como é possível notar, a Psicologia teve seu papel enquanto campo de saber aliado a tais práticas (Foucault, 1975/2014).

Em 1941, no governo de Getúlio Vargas, a esperada assistência centralizada é implantada por meio da criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), porém como esclarece Faleiros (2011), a implantação do serviço “tem mais a ver com a questão da ordem social que da assistência propriamente dita” (p. 54). Nesse período, intervir junto às infâncias e adolescências consideradas desviantes tornou-se uma questão de defesa nacional (Rizzini & Rizzini, 2004; Rizzini, 2011b). O enfoque, que era predominantemente repressivo e disciplinar, passou a agregar uma visão dita educativa e as instituições vinculadas ao serviço tinham como missão educar e profissionalizar os menores de modo a torná-los “indivíduos úteis” (Cifali, Chies-Santos, & Alvarez, 2020, p. 202). Porém, na prática, o que aconteceu destoou muito disso. Não demorou para que inúmeras denúncias, envolvendo corrupção e graves problemas administrativos, revelassem a violência cotidiana praticada nas instituições

vinculadas ao SAM, que, no imaginário popular da época, ganhou fama de escola do crime e sucursal do inferno (Rizzini, 2011b).

Tais circunstâncias, aliadas às mudanças no cenário político nacional a partir do golpe militar em 1964, fizeram desencadear o processo de extinção do SAM e de criação de um novo sistema, agora com autonomia administrativa e financeira. A Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) tinha como instituição executora central a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), à qual estavam vinculadas as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs). Segundo Rizzini e Rizzini (2004), nesse período, “o modelo policial de apreensão e identificação de menores é consolidado e legitimado enquanto função específica da polícia” (p. 66). A família pobre passou a ser o principal alvo das ações do Estado, que facilmente, pela ação amplamente discricionária dos Juizes, tirava do poder dos pais os filhos considerados em situação irregular. Como bem pontua Saraiva (2005), “havia uma lógica perversa a presidir o sistema de que a institucionalização era melhor do que a família, quando pobre” (p. 52).

Tal atuação, eminentemente racista e voltada à criminalização da pobreza (Andrade, Bezerra, Ferreira, & Lira, 2022; Giangarelli, 2015), se fortaleceu sobremaneira a partir da aprovação do Novo Código de Menores, em 1979. Ele consagrou no campo jurídico o paradigma da Doutrina da Situação Irregular, que pode ser definida “como sendo aquela em que os menores passam a ser objeto da norma quando se encontrarem em estado de patologia social” (Saraiva, 2005, p. 48). A nova lei caracterizou um número significativo de situações como irregulares, não estabelecendo qualquer diferenciação entre o menor abandonado e o menor delinquente. Desse modo, tanto um quanto outro poderiam receber as mesmas medidas, com prevalência da internação, cujo cumprimento acontecia na mesma instituição (Leite, 2006). Para Saraiva (2005, p. 51):

Neste tempo, de vigência do Código de Menores, a grande maioria da população infanto-juvenil recolhida às entidades de internação do sistema FEBEM no Brasil, na ordem de 80%, era formada por crianças e adolescentes ‘menores’, que não eram autores de fatos definidos como crimes na legislação penal brasileira. Estava consagrado um sistema de controle da pobreza. (Saraiva, 2005, p. 51)

A partir dessa trajetória, verifica-se que a institucionalização de crianças e adolescentes em espaços fechados no nosso país foi estratégia historicamente privilegiada e arquitetada por práticas e discursos sustentados e conduzidos por representantes da classe dominante, que encontraram no sistema da justiça o principal meio de regulamentar, sob a égide da Doutrina de Situação Irregular, a segregação e a criminalização da juventude pobre. Nesse sentido, Boeira (2015) assinala:

Para o imaginário das classes médias e altas, a pobreza e a criminalidade estavam associadas O consentimento velado ou explícito dessa sociedade burguesa, com práticas pouco legais por órgãos e aparelhos do Estado, em relação ao menor, usava da força, do castigo e até mesmo do expediente da tortura, sob a justificativa de manter a ordem e a paz social. (p. 182)

Segundo Gonçalves (2005), a primeira grande expressão da falência desse modelo repressivo, enquanto estratégia adotada por quase um século em resposta ao problema da criminalidade entre adolescentes, foi produzido em 1976 pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Menor. Os dados produzidos na ocasião evidenciavam o crescimento da marginalização relacionado às práticas repressivas. A autora destaca ainda:

A CPI deu o pontapé inicial das denúncias sobre a dura realidade dos internatos e foi o motor dos muitos estudos que buscavam a voz dos excluídos, na tentativa de compreender a natureza de uma questão até então pouco estudada. As táticas de

repressão à *infância perigosa*, defendida durante tantos anos, desnudavam-se, enfim. (Gonçalves, 2005, p. 36, grifo da autora)

Alicerçado em movimentos internacionais que lutavam pela humanização das ações governamentais voltadas a esse público na década de 1980 - momento de abertura política, redemocratização e crescimento dos movimentos populares -, estrutura-se no país um cenário de mobilizações em favor dos direitos de crianças e adolescentes, que comportou uma característica muito peculiar. Segundo Mario Volpi (2002), “as próprias crianças e adolescentes formaram parte ativa, mostrando toda sua criatividade, força e capacidade” (p. 2).

Destacam-se, nesse contexto, a Pastoral do Menor, criada em 1977 visando à criação de novas políticas de atendimento, e a notável atuação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), criado em 1982 com forte participação na defesa e construção de um novo olhar sobre crianças e adolescentes, bem como sobre as práticas de atenção a eles direcionadas (Giangarelli & Rocha, 2011; Feitosa, 2011). O movimento Criança e a Constituinte também somou na luta, já que, nos meses que antecederam a promulgação da Constituição de 1988, se organizou com os demais movimentos para pleitear a inclusão de direitos constitucionais às crianças e adolescentes (Bastos, 2012).

Em 1988, com a promulgação da nova constituição, intitulada Constituição Cidadã, em seus Artigos 204, 227 e 228, o Brasil passou a reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, que merecem proteção integral, com absoluta prioridade, dado se encontrarem em fase peculiar de desenvolvimento. No campo jurídico, inaugura-se com a Constituição e consolida-se com a Lei 8.069/90, que instituiu o ECA, a doutrina da Proteção Integral, que será mais bem detalhada na próxima seção.

3 ENCONTROS ENTRE ADOLESCENTES, LEIS E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Ao acompanharmos o movimento da história no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes, nas legislações nacional e internacional, constatamos ser esse uma conquista recente, já que localizado no século XX, quando os primeiros instrumentos normativos circunscritos especificamente a essa matéria foram produzidos.

A construção desses direitos é fruto de um processo histórico que pode ser localizado no escopo das lutas pela garantia dos Direitos Humanos (Bastos, 2012). O reconhecimento e a adoção do novo paradigma da Proteção Integral, inaugurado no Brasil com a Constituição Federal de 1988 e ratificado pela Lei 8.069/90, que instituiu o ECA em 1990, significou importante avanço comparado ao modelo anterior, à medida que, em consonância com as diretrizes da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC), reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e não mais como meros objetos de proteção. Assim, para analisar o atual cenário de atendimento a adolescentes em cumprimento de MSE de internação, após três décadas da promulgação do ECA, é essencial ter em perspectiva as mudanças introduzidas pela nova lei, com destaque para as mudanças promovidas no âmbito do atendimento a adolescentes a quem se atribui a autoria de ato infracional.

Visando acompanhar a construção dos direitos de que são titulares esses adolescentes e pretendendo acessar as principais diretrizes de atendimento que regem a execução da MSE de internação na atualidade, inicialmente abordaremos as normativas internacionais que fundamentaram a construção do ECA, pois, como propõe Silva (2006) “não se pode cogitar do Estatuto e do novo Sistema de Justiça da Infância e da Juventude sem se ter em conta a Doutrina das Nações Unidas para a Proteção Integral da Infância” (p. 50). Nesse percurso, primeiramente, discutiremos as principais características da nova doutrina, as inovações trazidas e algumas das lacunas deixadas pelo ECA na esfera infracional. Em um segundo

momento, abordaremos as principais diretrizes que orientam o atendimento socioeducativo, tendo como referências a Resolução nº 119/2006 do CONANDA, que aprova o SINASE, e a Lei nº 12.594/2012, que o regulamenta. Na terceira subseção, apresentaremos dados quantitativos oficiais e estudos qualitativos que permitem conhecer o perfil sociodemográfico dos adolescentes submetidos ao cumprimento da MSE de internação no nosso país, o atual arranjo do sistema socioeducativo, bem como algumas dimensões e práticas que compõem o processo de execução dessa MSE.

3.1 DIREITOS HUMANOS, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E OS DIREITOS DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

O estudo do Direito da Criança, segundo Saraiva (2005; 2006), requer tomar como referência o conjunto de direitos fundamentais que afirmam os direitos humanos dessa população. Segundo Alvarenga (2019), direitos humanos são aqueles previstos em tratados internacionais e que visam garantir a dignidade da existência humana, tais como o direito à vida, à saúde, à segurança, à liberdade, à igualdade, à livre expressão, à educação e ao trabalho. Segundo a autora, trata-se de “direitos eternos, inalienáveis, imprescritíveis que se agregam à natureza da pessoa humana” (p. 23), que visam proteger a dignidade humana contra o arbítrio do poder estatal e estabelecer as condições mínimas de vida e de desenvolvimento do ser humano. Sobre a articulação entre os direitos fundamentais e direitos humanos, a autora esclarece que “no momento em que os Direitos Humanos são incorporados pela Constituição de um país, eles ganham o *status* de Direitos Fundamentais” (p. 22, grifo da autora).

Uma breve retrospectiva da construção dos direitos infanto-juvenis em âmbito internacional traz à tona os horrores e violações produzidos pelas grandes Guerras Mundiais, que mobilizaram importante luta em defesa dos direitos dessa parcela da população (Feitosa,

2011). O movimento teve início em 1923, quando a União Internacional de Proteção à Infância elaborou um documento que ficou conhecido como Declaração de Genebra, endossado, em 1924, pela Assembleia da Sociedade das Nações. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, fundou-se a Organização das Nações Unidas (ONU) e, em 1946, foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), órgão voltado à defesa e à promoção dos direitos da criança. Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova a Declaração Universal dos Direitos do Homem, primeiro instrumento internacional que enunciou direitos de carácter civil, político e também social, econômico e cultural para a população. Em 1959, 11 anos depois, foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos da Criança, um texto mais ampliado do que a de Genebra, contendo dez princípios orientadores dos direitos aplicáveis à população infanto-juvenil (Andrade, 2000).

A comunidade internacional anunciou 1979 como o Ano Internacional da Criança. Em 1978, a Polônia apresentou uma proposta de Convenção Internacional dos Direitos da Criança e, em 1979, foi criado um Grupo de Trabalho com a finalidade de construir coletivamente uma proposta. Após dez anos de amplo debate, a Assembleia Geral da ONU aprovou, em 1989, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança ou Convenção dos Direitos da Criança (CDC), que entrou em vigor em 1990, após a assinatura de 196 países, inclusive o Brasil. A CDC constituiu-se como o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal e sua importância advém não apenas do caráter coletivo de sua construção e do consenso alcançado, mas sobretudo da força que ela confere, enquanto lei internacional, aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

Reconhecendo os Direitos da Criança no conjunto dos direitos fundamentais, Emílio Garcia Mendez (1998; 2006), advogado argentino com notável atuação na construção dos direitos da criança na América Latina, propõe pensar o tratamento da questão infracional e da

responsabilidade juvenil em três etapas, desde a perspectiva do Direito: 1) de caráter penal indiferenciado; 2) de caráter tutelar e 3) de caráter penal juvenil.

A primeira etapa remete à característica do tratamento dado pelo Direito “desde o nascimento dos códigos penais, de conteúdo eminentemente retribucionista, do século XIX até 1919” (Saraiva, 2005, p. 18). Nesse período, com exceção das crianças menores de sete anos, consideradas incapazes, crianças e adultos eram tratados praticamente da mesma forma do ponto de vista legal. No caso da privação de liberdade, a criança de sete a 18 anos poderia ter o tempo reduzido em um terço da pena; ainda assim, a cumpria no mesmo local dos adultos, na “mais absoluta promiscuidade” (Mendez, 2006, p. 9, tradução nossa).

A etapa seguinte, de caráter tutelar, teve início nos Estados Unidos no final do século XIX, sendo liderado pelo Movimento dos Reformadores em resposta à indignação moral frente às péssimas condições das prisões e, especialmente, da promiscuidade que permeava as relações entre adultos e crianças nesses locais. Silva (2005) chama a atenção para o fato de que essa perspectiva foi constituída no “contexto científico do positivismo criminológico, da medicalização e da criminalização das questões sociais” (p. 66), destacando o papel dos saberes científicos nos mecanismos de controle jurídico de questões sociais.

Iniciando na Inglaterra em 1905 e se estendendo à quase totalidade dos países da Europa até 1920, foram criadas não somente legislações específicas, mas sistemas de administração da justiça especializados na infância e juventude, os denominados Tribunais de Menores. Influenciados pelos países europeus e não pelos Estados Unidos, essa especialização das leis e da administração da justiça ingressa na América Latina, primeiramente na Argentina, que cria sua legislação especial voltada para a infância em 1919 (Mendez, 2006; Saraiva, 2005). No Brasil, o primeiro Juizado de Menores foi criado no Rio de Janeiro em 1923. Antes do advento do ECA, segundo Giangarelli (2015), três leis foram criadas pautadas pela doutrina da situação irregular: a Lei de Assistência Social de Menores Delinquentes e

Abandonados, em 1923, o Código de Mello Mattos, em 1927, e o Código de Menores de 1979, sendo o último a expressão máxima da Doutrina da Situação Irregular que caracteriza essa etapa, da qual tratamos na seção anterior.

A terceira etapa, denominada de caráter penal juvenil, é a que mais interessa à nossa discussão. Segundo Mendez (2006), ela representa o modelo de intervenção baseado na doutrina da Proteção Integral, inaugurada em 1989 com a aprovação da CDC. Quanto ao contexto de concepção da nova doutrina, Silva (2005) informa que, internacionalmente, ela foi concebida no contexto da crise do capitalismo, “do fortalecimento do neoliberalismo, da globalização de mercados, da ameaça de insegurança social, dos movimentos contra a impunidade (os quais clamavam pela responsabilização penal juvenil) e do impacto do aumento da incidência de comportamentos violentos de jovens” (pp. 110-111). Evidencia a autora que foi no contexto das discussões internacionais, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, que surgiram as bases filosóficas das normativas que embasaram a regulamentação do paradigma da Proteção Integral, que veio a ser incorporado em convenções e leis internacionais e, posteriormente, pela Constituição Federal e pelo ECA.

Segundo Mendez (2006), essa terceira etapa, inaugurada com o paradigma da Proteção Integral, pode ser caracterizada como a etapa da separação, da participação e da responsabilidade. Segundo o autor, separação remete à necessária diferenciação que foi introduzida, no plano legal, de problemas de natureza social daqueles relativos a conflitos com as leis penais. Já o conceito de participação, sintetizado no Artigo 12 da Convenção, reconhece crianças e adolescentes como sujeitos capazes de elaborar pontos de vista próprios, assegurando-lhes o direito de expressar suas opiniões de modo livre acerca de assuntos do seu interesse, bem como de ter tais pontos de vista considerados de acordo com a idade e maturidade (UNICEF, 1989). Na interpretação de Mendez (2006, p. 10, tradução nossa):

. . . o caráter progressivo do conceito de participação contém e exige o conceito de responsabilidade, que a partir de determinado momento de maturidade se converte não somente em uma responsabilidade social, mas também e progressivamente em uma responsabilidade de tipo especificamente penal, tal como estabelecem os artigos 37 e 40 da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. (Mendez, 2006, p. 10, tradução nossa)

A partir de tensões mobilizadas por diferentes setores da sociedade e impulsionado pelos debates e movimentos em curso em âmbito internacional, antecipando-se às diretrizes da CDC, o Brasil incorporou na Constituição Federal de 1988 os princípios da Doutrina da Proteção Integral, ao dispor sobre os direitos fundamentais de que são titulares todas as crianças e adolescentes. Em seu Art. 6º estabeleceu como direitos sociais: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. E no Art. 227 materializou os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, ao dispor:

É *dever* da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, *com absoluta prioridade*, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, grifo nosso)

Já em relação à responsabilidade penal, o Art. 228 da Constituição estabelece que “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (Brasil, 1988).

O ECA, concretização dessa legislação especial, adotou como referência outras normativas internacionais, além da CDC, como as Regras Mínimas das Nações Unidas para a

Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing (1985), as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (1990) e as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil - Diretrizes de Riad (1990).

Esse conjunto de regras consolidou um corpo de legislação internacional denominado “Doutrina das Nações Unidas de Proteção à Criança” (Saraiva, 2005, p. 56). Analisando os fundamentos dessas normativas, Silva (2005) assinala que todas essas leis e normativas internacionais não se apresentaram como “uma simples referência, mas tem seu caráter estruturado nas (velhas) instâncias oficiais que legitimaram a política, a legislação, a economia, a educação e a cultura que sustentam o neoliberalismo, padronizando os mecanismos de criminalização dos adolescentes” (p. 111).

Vejamos, então, o que trouxe o ECA enquanto materialização dessas diretrizes no tocante à responsabilização de adolescentes que cometem infrações. De início, em seu Art. 2º, a referida lei faz uma distinção entre criança e adolescente, estabelecendo que criança é a “pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990).

O ECA está dividido em dois livros: o primeiro, denominado Parte Geral, traz disposições gerais e destaca os direitos fundamentais de toda a população infanto-juvenil. O segundo, denominado Parte Especial, traz as diretrizes de atendimento às situações específicas, quando os direitos de crianças e adolescentes foram ameaçados ou violados e para os casos em que esse público aparece como violador de direitos. É nessa parte, especialmente nos Títulos III e VI, que são estabelecidas as principais diretrizes de atendimento à adolescentes que cometem infrações (Brasil, 1990).

No Art. 104, o ECA estabeleceu que “são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei” e, no Art. 103, caracterizou como ato

infracional “a conduta descrita como crime ou contravenção *penal*”, quando praticada por crianças e adolescentes (Brasil, 1990, grifo nosso). A partir do novo ordenamento jurídico, portanto, o adolescente só poderá ser responsabilizado, com uma sanção imposta pelo sistema de justiça, se a sua conduta estiver devidamente descrita em lei, sendo o Código Penal a referência que baliza a caracterização do que se constitui crime ou contravenção penal no nosso país.

Do Art. 106 ao 111, são contemplados os direitos individuais e os direitos processuais de adolescentes. Diante da prática de ato infracional, desde que observadas todas as garantias individuais e processuais, além da possibilidade de aplicação das medidas de natureza protetiva (Art. 101), a lei prevê a responsabilização de adolescentes por meio da aplicação de medidas socioeducativas (MSE) (Art. 112). São elas: “advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e *internação em estabelecimento educacional*” (Brasil, 1990, grifo nosso). Para as crianças de zero a 12 anos incompletos que cometem infrações, a lei prevê, em seu Art. 105, a aplicação de medidas exclusivamente de natureza protetiva.

Para a aplicação da MSE, a autoridade judiciária deverá considerar a capacidade do adolescente em cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração (Brasil, 1990). Cabe observar, quanto às MSEs aplicáveis, que o ECA pouco inovou se comparado à legislação anterior, uma vez que as medidas de advertência, liberdade assistida, semiliberdade e internação aparecem no Art. 14 do Código de Menores de 1979, que versa sobre as “medidas aplicáveis ao menor” (Brasil, 1979). Nesse sentido, o que diferencia as medidas socioeducativas do ECA das medidas do Código de 1979 é exatamente o adjetivo socioeducativo que, como veremos adiante, careceu de conceituação teórica (Oliveira et al., 2016).

Em razão dos impactos negativos da privação de liberdade na trajetória de vida de adolescentes, seguindo as normativas internacionais e os princípios constitucionais, o ECA estabeleceu, no Art. 121, que a MSE de internação “está sujeita aos princípios de *brevidade*, *excepcionalidade* e respeito à *condição peculiar da pessoa em desenvolvimento*” (Brasil, 1990, grifo nosso). No tocante a proteção integral, conforme observa Paula (2006), a sentença que determina a MSE de internação restringe um dos direitos fundamentais – que é a liberdade – porém deve manter “absolutamente íntegros os demais, perseguindo a integralidade da proteção mesmo em um regime marcado pela aflição” (p. 38).

Devido às suas características, a lei diz que a MSE de internação somente poderá ser aplicada em condições específicas e desde que atenda as disposições do Art. 122: “quando tratar-se de ato infracional cometido mediante *grave ameaça ou violência* a pessoa; por reiteração no cometimento de outras *infrações graves* ou por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta” (Brasil, 1990, grifo nosso).

Pela legislação, resta evidente que a internação deve ser MSE excepcional, o que significa que a autoridade judiciária deve priorizar a aplicação de MSEs de menor teor aflitivo, tais como a semiliberdade e, principalmente, as em meio aberto, como a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC). Estas são executadas em nível municipal, o que favorece o planejamento e desenvolvimento de intervenções com o adolescente e sua família no território onde vivem. Quanto à natureza excepcional da MSE de internação, Mendez (1998) assevera: “A não aplicação de medida alternativa à privação de liberdade, por motivos de deficiências institucionais, poderá originar as ações pertinentes para corrigir tal situação, mas de nenhum modo constituir motivo para justificar privação de liberdade” (pp. 146-147).

Ainda sobre a MSE de internação, cabe elucidar que, diferentemente do Código Penal, em que há previamente estabelecido uma correspondência entre o crime praticado e a pena a

ser aplicada, com definição de tempo mínimo e máximo para a pena - no ECA essa relação não existe. Assim, embora esteja sujeita aos princípios de brevidade e limitada a, no máximo, três anos, a MSE de internação, segundo Art. 121, § 2º do ECA, “*não comporta prazo determinado*, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses” (Brasil, 1990, grifo nosso). Desse modo, quando submetido ao cumprimento da MSE de internação, o adolescente não sabe por quanto tempo exatamente permanecerá nessa condição, já que o tempo se define ao longo do processo socioeducativo. A situação se torna mais problemática e indeterminada quando se observa que o ECA, além de não estabelecer tempo exato para o cumprimento da internação, não trata explicitamente sobre os critérios avaliativos que devem balizar a decisão do juiz no momento da reavaliação da MSE.

Sobre o caráter indeterminado da MSE de internação, Saraiva (2006) assinala que a inexistência de parâmetros claros para reavaliá-la dá margem para o exercício da discricionariedade. Em termos jurídicos, a discricionariedade se relaciona “ao fenômeno de *criação do Direito* por parte do magistrado. A discricionariedade aparece no exato momento em que desaparece a regulação jurídica em um determinado aspecto, não tendo o juiz terra normativa por debaixo de seus pés para decidir” (Almeida, 2013, p. 57, grifo do autor). Dessa forma, criam-se aberturas para interpretações subjetivas e julgamentos morais baseados em conveniência, oportunidade ou outros fatores aleatórios.

A indeterminação do tempo da MSE de internação, somado à falta de regulação jurídica sobre os critérios que devem permear sua reavaliação, é uma questão que perpassa não somente os julgamentos e avaliações dos operadores do Direito, mas, de maneira central, toda a operacionalização prática dessa MSE (Anjos, 2018; Costa, 2024). Assim sendo, a indeterminação impacta diretamente o cotidiano das instituições de internação socioeducativas, interferindo sobremaneira no modo como a proposta institucional se

apresenta aos adolescentes e, por consequência, nas respostas construídas por eles para abreviar a privação de liberdade. Em pesquisa sociológica que analisou o caráter indeterminado da MSE de internação, Costa (2024) identificou o seguinte:

A ausência de prescrição legal quanto ao tempo reverbera em parâmetros edificados tanto pelos adolescentes quanto pelos profissionais, em uma busca de minorar a imprecisão e seus efeitos. Nesse cenário de incerteza temporal a velocidade sobressai enquanto meta, justificada legalmente pelo princípio da brevidade, e na prática, pelo anseio de liberdade por parte dos adolescentes. (pp. 181-182)

Seguindo com as disposições do ECA, considerando o enfoque da presente pesquisa, torna-se relevante trazer em sua integralidade o Art. 124 do ECA, que dispõe sobre os direitos de adolescentes privados de liberdade, a saber:

- I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;
- II - peticionar diretamente a qualquer autoridade;
- III - avistar-se reservadamente com seu defensor;
- IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;
- V - ser tratado com respeito e dignidade;
- VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;
- VII - receber visitas, ao menos, semanalmente;
- VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;
- IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;
- X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;
- XI - receber escolarização e profissionalização;
- XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XIII - ter acesso aos meios de comunicação social;

XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;

XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;

XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade.

Além de elencar tais direitos, o ECA detalha, no seu Art. 94, as obrigações específicas das entidades responsáveis pela execução da MSE de internação. Prevê ainda, no Art. 95, a fiscalização dessas instituições por parte do Ministério Público, do Judiciário e do Conselho Tutelar, além de estabelecer medidas aplicáveis no caso de descumprimento das obrigações no Art. 97 (Brasil, 1990).

Após a apresentação de alguns dos direitos e garantias processuais de que são titulares adolescentes que cometem ato infracional, cabe mencionar que diferentes interpretações, no campo do Direito, surgiram sobre as inovações trazidas pelo ECA. Segundo Giangarelli (2011), as interpretações dos estudiosos do tema traduzem duas grandes perspectivas. A primeira avalia que o modelo de responsabilização instaurado pelo ECA cria um sistema de responsabilização especial, que em nada se assemelha ao sistema penal. Os autores dessa vertente defendem que a nova lei não pode ser lida como uma extensão ou continuidade do direito penal.

Autores como Mendez (1998, 2006, 2008), Saraiva (2005, 2006), Silva (2006) representam a segunda vertente e compõem o grupo de estudiosos que interpretam que a Constituição Federal e o ECA materializaram um sistema de responsabilidade penal juvenil, posição que partilhamos. A mudança essencial no que diz respeito ao trato de adolescentes acusados da prática de ato infracional pode ser sintetizado, nas palavras de Mendez (2008, p. 21), na seguinte expressão: “os adolescentes deixam de ser responsáveis penalmente pelo que são . . . para começar a sê-lo unicamente pelo que fazem e isso só quando esse fazer implica

uma infração às normas penais” (Mendez, 2008, p. 21). Com essa passagem, elucida que, se de um lado, a nova lei impôs limites ao poder discricionário do juiz, que, de agora em diante, passa a ter referências para julgar as situações envolvendo a prática de ato infracional por adolescentes, de outro, mostra a ligação do novo sistema de responsabilização juvenil com o Código Penal.

Saraiva (2006), argumentando em sentido semelhante, traz que há situações “que ainda determinam a internação de adolescentes em conflito com a lei, em circunstâncias em que a um adulto não se imporá privação de liberdade, sob o pífio argumento de que não sendo pena, isso lhe seria um bem” (p. 44). Assim sendo, observa-se que, mesmo no campo das garantias processuais trazidas pelo ECA, o sistema de responsabilização penal juvenil opera de maneira a possibilitar um tratamento mais gravoso ao adolescente, se comparado àquele direcionado à pessoa adulta que comete crime.

A partir desses elementos compreendemos que, se por um lado o ECA inovou ao limitar o poder estatal, trazendo parâmetros mais objetivos para a aplicação das MSE, por outro, ele apresenta contradições ao estabelecer critérios referenciados no Código Penal, transpondo para o âmbito socioeducativo a lógica retributiva que sustenta a aplicação de penas (Silva, 2005). Sobre essa questão, Saraiva (2006) assinala que o sistema de responsabilização trazido pelo ECA representa um mecanismo de sancionamento com finalidade pedagógica, mas cuja natureza é evidentemente retributiva, estruturado com base nos princípios balizadores do sistema penal.

Nessa perspectiva, questiona o autor (2006): “O que pode ser mais aflitivo a um adolescente que a privação de liberdade, mesmo que em uma instituição que lhe assegure educação e uma série de atividades de caráter educacional e pedagógico, mas da qual não pode sair?” (pp. 178-179). Elucida com essa pergunta que, mesmo no caso de alcançarmos uma situação ideal na qual a aplicação da MSE de internação aconteça de maneira

excepcionalíssima e sua execução se dê através de metodologia de intervenção capaz de assegurar todos os direitos previstos em lei, ainda assim o sofrimento produzido pela condição de privação de liberdade atestaria o caráter retributivo e, sobretudo, aflitivo dessa MSE.

Avançando na identificação de questões que foram deixadas em aberto pelo ECA, temos que os seus objetivos não foram claramente evidenciados, restando explícito somente o seu caráter socioeducativo e das ações a serem desenvolvidas pelos programas responsáveis por sua execução. Nesse sentido, Silva (2005) assevera que “essa legislação identifica criança e adolescentes como destinatários da doutrina, porém não é precisa quanto ao método e aos objetivos que se deseja alcançar” (p. 139). No ECA também não se fez menção ao Plano Individual de Atendimento (PIA), que, anos mais tarde, assume papel central na execução das MSEs.

Da mesma forma, a definição de socioeducação, que poderia fundamentar teoricamente a compreensão do que se propõe a ser socioeducativo, também não apareceu no texto da lei. Nela constou somente a versão adjetivada do termo, caracterizando as medidas, as intervenções e a política voltadas à adolescentes que cometem infrações. Essa inconsistência teórica e conceitual (Gomes, 2020; Oliveira et al., 2015; Zanella, 2011), aliada à cultura histórica de discriminação e institucionalização das infâncias e juventudes pobres do nosso país, teve consequências importantes. Quanto a esse tema, Oliveira et al. (2015) elucidam: “Essa lacuna deixa margens para a manutenção de práticas discricionárias, atreladas a visões políticas societárias pessoais e/ou corporativistas como, por exemplo, práticas de caráter meramente punitivo, empreendidas espontaneamente com base em crenças e experiências pessoais” (p. 577).

Saraiva (2006) interpreta o caráter genérico das disposições do ECA na esfera infracional como “frestas” (p. 57) por onde o germe da doutrina tutelar se infiltra, tendo

contribuído para dar contorno ao que Mendez (2006) chamou de dupla crise do ECA. Dupla porque se refere, de um lado, aos obstáculos encontrados para sua implementação e, de outro, às dificuldades associadas à interpretação da lei. A primeira, possível de ser observada com mais facilidade, diz respeito à reiterada falta de investimento em políticas sociais básicas destinadas à garantia de direitos fundamentais e a consequente fragilização da rede responsável pela execução das MSEs, sobretudo daquelas que devem ser priorizadas, ou seja, as em meio aberto – LA e PSC. Já a crise de interpretação remete a uma questão político-cultural, muito mais relacionada às interpretações equivocadas do ECA pelos operadores do Direito, que insistem em manter viva “uma cultura de ‘proteção’ subjetivista e discricionária” (Mendez, p. 23, tradução nossa). Sobre o caráter ambíguo das disposições do ECA, Silva (2005) assinala:

. . . esse paradigma representa uma significativa conquista, sobretudo no campo jurídico, com a regulamentação das garantias processuais, por conceber crianças e adolescentes como ‘sujeitos de direitos’. Por outro lado, essas mesmas conquistas estabeleceram limites, amarrando juridicamente o sistema de administração da justiça juvenil ao direito penal, instituindo o direito penal juvenil. (p. 135)

Conforme exposto, nota-se que a construção do ECA se deu em uma conjuntura de mobilizações e lutas por direitos civis que exigiu muito debate e negociação entre diferentes setores da sociedade. No entanto, na esfera infracional, apresentou uma resposta majoritariamente jurídica ao problema da desigualdade social, mantendo as estruturas de controle penal sobre as populações marginalizadas (Silva, 2005). Ao legitimar um sistema de responsabilização do tipo penal, vem sustentando a criminalização da juventude pobre e negra do nosso país, razão que o torna alvo de críticas que colocam em cena discussões significativas, mantendo a condição inacabada dessa produção social.

Até aqui, pudemos identificar a relação do ECA com os Direitos Humanos e acessar as normativas, internacionais e nacionais, que deram sustentação para sua construção, o que possibilitou conhecer as inovações e limitações promovidas no âmbito do atendimento ao adolescente autor de ato infracional, bem como identificar alguns pontos em que a lei restou ampla. Diante das dificuldades de implementação e interpretação do ECA e da necessidade de reestruturação de todo o aparato institucional vinculado à materialização dos direitos de crianças e adolescentes, passaremos a abordar, na próxima subseção, a trajetória que culminou na institucionalização do SINASE e os desdobramentos desse processo na execução da MSE de internação.

3.2 O SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

A promulgação do ECA, como foi possível acompanhar, representou um salto qualitativo extremamente importante na trajetória de construção dos direitos de crianças e adolescentes no nosso país. Na esfera infracional, ao instaurar um sistema de responsabilização penal juvenil, pautado a doutrina da Proteção Integral, introduziu mudanças que exigiram reconstruir as experiências de privação de liberdade a partir de “bases de ação e legitimidade radicalmente novas e desconhecidas” (Mendez, 1998, p. 107). A partir daquele momento, portanto, um reordenamento institucional nos diferentes níveis de governo se impôs, mobilizando debates e a construção de novos procedimentos, fluxos de atendimento, práticas de trabalho e metodologias de intervenção.

Ocorre que, enquanto resultado de um conjunto de forças e distintos interesses que se desenharam no contexto de instauração da democracia brasileira, o ECA apresentou, como vimos, conteúdo genérico no campo da execução das MSE (Gomes, 2020; Oliveira et al., 2015; Zanella, 2011). Ao deixar de fornecer parâmetros objetivos para a operacionalização do

sistema socioeducativo, contribuiu para que práticas discricionárias e violentas, contrárias ao novo paradigma, continuassem atravessando as diferentes instituições que compõem o sistema de administração da justiça juvenil.

O atendimento de adolescentes envolvidos na prática de atos infracionais, sobretudo em razão da forma como historicamente foram e ainda são concebidos e tratados aqueles considerados desviantes da norma, se manteve como uma das dimensões mais complexas e polêmicas do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), instaurado com o ECA. Exatamente por essa razão, ao longo do tempo, essa população recebeu tratamento especial e diferenciado pelo próprio sistema.

Em 2002, o CONANDA, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude (ABMP) e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD) se mobilizaram para promover debates, em âmbito estadual, regional e nacional, no intuito de avaliar a possibilidade de construírem em conjunto uma proposta de lei especificamente voltada à execução das MSEs. Participaram da elaboração, além das instituições acima mencionadas, os operadores do SGDCA, isto é, juízes, promotores, defensores públicos, conselheiros tutelares e profissionais que trabalham diretamente na execução das MSEs. Como resultado dessas articulações, foram criados dois grupos de trabalho, cada um investido de um objetivo: a elaboração de um documento teórico-operacional para a execução das MSEs e a elaboração de um projeto de lei de execução de MSEs (CONANDA, 2006).

A partir desse processo, parâmetros mais objetivos e procedimentos detalhados para a execução das MSEs foram criados, estabelecendo competências nos três níveis de governo – municipal, estadual e federal. Isso aconteceu em 2006, com a aprovação da Resolução nº 119/2006 do CONANDA, que instituiu o SINASE. Este é definido como:

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. Este sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos e programas específicos de atenção a esse público. (CONANDA, 2006, p. 22)

A noção de sistema marca a abrangência da política pública da socioeducação e sua interface com o campo das demais políticas públicas e sociais, tais como o Sistema Educacional, o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema de Justiça e Segurança Pública. Assim, é na articulação com as demais políticas públicas e tendo como princípio norteador a incompletude institucional que o sistema socioeducativo foi concebido. Tal princípio, no caso da MSE de internação, coloca a instituição responsável pela privação de liberdade “na situação mais dependente possível do mundo real” (Mendez, 1998, p. 108). Ainda no plano da MSE de internação, objeto de nosso interesse, o documento do SINASE foi minucioso ao estabelecer uma gama de parâmetros e instruções no intuito de ressaltar seu caráter pedagógico, evitando assim a mera privação de liberdade.

No eixo que trata sobre a gestão do sistema, especificamente sobre a comunidade socioeducativa, da qual fazem parte os adolescentes e os profissionais dos programas, o texto do SINASE tratou inclusive sobre a rotina da unidade, trazendo que “é fundamental a elaboração de rotinas quanto aos horários de despertar dos adolescentes, refeições, higiene pessoal, cuidados com vestuários e ambientes, escola, oficinas, lazer, esportes, cultura, atendimentos técnicos, visitas, atividades externas” (CONANDA, 2006, p. 42).

Visando garantir a qualidade e priorizando o atendimento em pequenas unidades, também foi definida a equipe mínima dos programas de internação. Assim, para atender até 40 adolescentes, a equipe deve ser composta por: “01 diretor; 01 coordenador técnico; 02

assistentes sociais; 02 psicólogos; 01 pedagogo; 01 advogado (defesa técnica); demais profissionais necessários para o desenvolvimento de saúde, escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização e administração e socioeducadores” (CONANDA, 2006, p. 45).

No texto de apresentação do SINASE foi destacado o foco na priorização das MSEs em meio aberto – L.A e P.S.C – cuja competência de execução é municipal. Era preciso, portanto, ampliar e fortalecer os programas em meio aberto como estratégia para reverter a tendência crescente da MSE de internação, dada a constatação de que o “rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo” (CONANDA, 2006, p. 14).

No entanto, uma leitura mais detida do documento permite alcançar contradições. Apenas citando algumas, vemos que, naquele momento histórico, diante da persistente problemática de superlotação das unidades de internação, mais do que o fortalecimento dos sistemas socioeducativos municipais, colocou-se em perspectiva a ampliação e construção de novas unidades de internação socioeducativa e internação provisória. Tanto que, anexo ao documento do SINASE, é apresentado um detalhamento técnico das normas para elaboração de projetos arquitetônicos e complementares prevendo a construção de novas unidades.

Outra contradição identificada diz respeito à composição das equipes (Feitosa, 2011). A equipe mínima definida para a internação é mais numerosa e diversificada, se comparado ao dimensionamento estabelecido para as equipes do meio aberto. Nesse caso, diferentemente da MSE de internação, sequer são mencionadas as categorias profissionais que devem compor o quadro de funcionários de tais programas.

Em 2007, o texto que instituiu o SINASE foi transformado em projeto de lei que, após um longo percurso de negociações e mobilizações, foi aprovada em 2012. Assim, com a aprovação da Lei nº 12.594/2012, mais conhecida como lei do SINASE, a política pública da socioeducação ganhou maior contorno e respaldo legal.

Importante lembrar que a construção e posterior consolidação do SINASE, no campo das políticas públicas, surgiu em resposta às distintas e incontáveis dificuldades de implementação dos direitos estabelecidos pelo ECA, ensejando a necessidade de reafirmar a natureza pedagógica, breve e excepcional das MSEs, principalmente da internação. Por meio de diferentes dispositivos, as construções que se seguiram após o ECA tiveram como principal foco restringir ou mesmo eliminar a discricionariedade e, assim, se concentraram em reduzir as possibilidades de uma interpretação subjetiva da lei por parte dos operadores do Direito (CONANDA, 2006). Assim sendo, na proposta de trazer parâmetros mais objetivos diante de aspectos e conceitos pouco desenvolvidos ou ausentes no ECA, no primeiro artigo da Lei nº 12.594/2012, no seu § 2º, os objetivos das MSEs foram assim explicitados:

- 1) A *responsabilização* do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- 2) A *integração social* do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento;
- 3) 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, 2012, grifo nosso).

Saraiva (2006) chama atenção para o duplo caráter das MSEs: retributivo e socioeducativo. Retributivo, porque remete a uma sanção, simbolizada pela resposta do Estado contra quem infringiu suas leis, e socioeducativo, por ter uma finalidade pedagógica que visa à formação e inserção social do adolescente. Em sentido análogo, Vinuto e Duprez (2019) falam do “duplo objetivo sancionatório-educativo” (p. 115) que compõe as MSEs, com destaque para a internação, em que a sanção envolve a perda da liberdade.

No exercício de pensar as questões legais em articulação tanto com as práticas institucionais quanto com os modos de os adolescentes compreenderem as intervenções, nos

perguntamos: E os adolescentes? Como percebem essas intervenções que se propõem educativas e que, ao mesmo tempo, lhes subtraem a liberdade? A partir da experiência vivida no contexto institucional, como eles concebem a MSE de internação e seus objetivos? Como avaliam aquele espaço, as relações e as práticas que se desdobram no cotidiano da instituição socioeducativa?

Tomando em consideração as articulações que estão no horizonte desta pesquisa, cabe observar ainda que os objetivos das MSEs aparecem diretamente articulados com o Plano Individual de Atendimento (PIA). Por considerar a violação de direitos como traço marcante da trajetória desses sujeitos, um dos objetivos das MSEs é voltado à integração social e à garantia de direitos individuais e sociais (Brasil, 2012). No caso da MSE de internação, esse objetivo expõe a contradição que está em seu fundamento, uma vez que integrar socialmente pressupõe liberdade e vínculo com a comunidade.

De todo modo, uma maneira de pensar a materialização desses direitos no contexto de execução das MSEs seria a previsão e promoção de ações e atividades que passariam a compor a rotina do adolescente durante e após o cumprimento da MSE (Brasil, 2012). A partir da criação do SINASE, o PIA aparece como ferramenta central na execução das MSEs. O Art. 52 da Lei nº 12.594/2012 caracteriza o referido plano como “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (Brasil, 2012). É por meio da elaboração do PIA que são sistematizadas as ações a serem desenvolvidas ao longo do acompanhamento do adolescente. A responsabilidade por sua elaboração é da equipe técnica do programa de atendimento socioeducativo e a construção deve contemplar a efetiva participação do adolescente e de seus pais ou responsáveis legais.

O PIA aparece não somente articulado com os objetivos da MSE, mas também com o momento da reavaliação, quando a autoridade judiciária define se o adolescente permanecerá mais um período institucionalizado (manutenção), se será desligado para cumprir uma medida

menos gravosa (progressão) ou, ainda, se será desvinculado da instituição sem a necessidade de cumprimento de outra MSE (extinção). Conforme dispõe o Art. 58 da lei do SINASE: “Por ocasião da reavaliação da medida, é obrigatória a apresentação pela direção do programa de atendimento de relatório da equipe técnica sobre a evolução do adolescente no cumprimento do plano individual” (Brasil, 2012).

Nota-se, portanto, que a decisão judicial acerca da necessidade de manutenção, progressão ou extinção da MSE de internação passa pela a avaliação do cumprimento das ações e/ou objetivos definidos no PIA. Apesar de sua relevância no contexto da execução da MSE de internação, o PIA não fornece critérios objetivos para a reavaliação da MSE. Além disso, no entendimento do Superior Tribunal de Justiça (STJ), no momento da reavaliação da MSE, a decisão judicial, ainda que os contemple, não fica restrita aos relatórios técnicos, possuindo a autoridade judiciária livre arbítrio para concordar ou não com as considerações e/ou indicações apresentadas pela equipe do programa.

Nesse cenário, há que se considerar que o caráter indeterminado da MSE de internação, aliado à experiência da adolescência, acentua sobremaneira seu caráter aflitivo, fazendo da reavaliação da MSE um momento bastante tenso seja para o adolescente e seus familiares, seja para as equipes dos programas, ainda que por motivos diversos.

O cotidiano de trabalho da pesquisadora na execução da MSE de internação, bem como pesquisas na área (Anjos, 2018; Costa, 2024), mostra o destaque do relatório técnico nos discursos e no cotidiano das instituições de privação de liberdade. Trata-se de um elemento que atravessa o cumprimento da MSE, as relações e as narrativas que compõem o processo. Sobre essa temática, em pesquisa em que se ouviram meninas em cumprimento de medida socioeducativa de internação na cidade de Recife, Anjos (2018, p. 114) verificou:

Além de servir como principal meio de fundamentação da decisão do juízo sobre a manutenção ou não da medida, o relatório também serve como importante instrumento

para a manutenção da ordem interna da unidade, sabendo a adolescente que tudo que ela fizer ou disser poderá implicar na continuidade da privação de sua liberdade. (Anjos, 2018, p. 114).

A partir dessa breve incursão nas leis que fundamentam a aplicação e a execução da MSE de internação, foi possível identificar que o sistema de responsabilização constituído pelo ECA e pelo SINASE, a despeito dos esforços empreendidos para instituir e, posteriormente, enfatizar a natureza educativa das MSEs, segue marcado por contradições e inconsistências que concorrem para a efetivação de uma prática verdadeiramente educativa e emancipadora, especialmente quando se trata da MSE de internação. O fato de envolver diversas instituições, cada uma assentada em dispositivos e poderes específicos, com níveis diferenciados de gestão e com competências diferenciadas, dá pistas da complexidade e dos desafios que compõem o sistema socioeducativo.

3.3 QUEM SÃO OS ADOLESCENTES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Conhecer o perfil sociodemográfico dos adolescentes submetidos ao cumprimento da MSE de internação e os resultados de pesquisas anteriores sobre essa MSE constitui etapa fundamental desta investigação, dado que esses elementos contextuais permitem analisar as condições estruturais que permeiam as interpretações dos adolescentes sobre a MSE, evitando análises descoladas da realidade social que configura suas experiências. Assim, ao articular dados quantitativos e qualitativos, objetivamos não apenas indicar quem são esses sujeitos e as realidades que atravessam suas trajetórias, mas conhecer a estrutura institucional e as dinâmicas que compõem o sistema socioeducativo.

Dito isso, temos que a primeira publicação de dados sobre o atendimento socioeducativo é de 2005, referente a 2004 (Arruda, 2021). A sistematização e consequente publicação dos dados têm sido vinculadas à pasta de Direitos Humanos do governo federal.

Sob a denominação mais recente de Levantamento Nacional do SINASE, o site oficial do Ministério de Direitos Humanos e Cidadania apresenta os levantamentos de 2009 a 2024. Arruda (2021) chama a atenção para a diversidade de formato dos documentos produzidos ao longo dos anos e, da mesma forma, a diferença no tipo de dado apresentado em cada publicação.

Analisando a série histórica de publicações, nota-se que, de 2009 a 2017, os levantamentos foram publicados anualmente. Já de 2018 a 2022, os dados não foram sistematizados, tampouco publicados. Tal omissão evidencia o pouco valor atribuído à pauta socioeducativa pelo governo federal atuante nesse período que, em 2022, propôs o projeto que ficou conhecido como Novo Socioeducativo. Objetivando a criação de Políticas Público-Privadas (PPPs) no âmbito da socioeducação, o projeto visava à construção e gerenciamento de novas unidades de semiliberdade e internação. Alvo de críticas por parte de trabalhadores da socioeducação, de coletivos e órgãos ligados à defesa de direitos, que reconhecem tal estratégia como um primeiro passo rumo à privatização do sistema socioeducativo, o projeto foi interrompido nos primeiros meses do governo seguinte, em 2023 (Barros & Carvalho, 2023).

O mais recente Levantamento Nacional do SINASE é de 2024 e foi publicado em 2025. Seguindo o formato das edições anteriores, traz dados relativos às MSEs de restrição e privação de liberdade (semiliberdade e internação, respectivamente), abarcando ainda, no contexto da privação de liberdade, a internação-sanção e a internação provisória. Tal como Arruda (2021), nota-se que, repetindo a característica dos levantamentos anteriores, a despeito da excepcionalidade da MSE de internação e da necessidade de integração do sistema socioeducativo, existe uma centralidade nos dados referentes às medidas de restrição e privação de liberdade.

O acesso ao Levantamento Nacional de 2024 (Brasil, 2025) permite conhecer o perfil de adolescentes em cumprimento de MSEs, bem como o aparato institucional direcionado à operacionalização do SINASE atualmente. Relativo ao número de instituições socioeducativas de privação e restrição de liberdade, constata-se que reduziram, já que em 2023 foram contabilizadas 507 e, em 2024, 459 instituições, demonstrando uma queda de 9,5%. A capacidade total de atendimento das 459 unidades socioeducativas é de 18.547 adolescentes, porém elas apresentam uma taxa de ocupação de 67,4%. Tal dado pode refletir um avanço no sentido da implementação das diretrizes do SINASE, que orienta que a unidade de atendimento mantenha número de adolescentes compatível com sua capacidade, cumprindo assim a exigência de individualização do atendimento. Do total de instituições socioeducativas temos que “as 147 unidades de internação masculinas respondem por 47,4% da capacidade do Sistema Socioeducativo” (Brasil, 2025, p. 109). Especificamente no Paraná, foram registradas 28 unidades socioeducativas na atualidade.

Analisando as publicações, verifica-se, quanto ao número total de adolescentes atendidos em privação e restrição de liberdade, que houve uma gradativa redução ao longo dos anos. Em 2017 foram registrados 24.803 adolescentes; já em 2023, o número caiu para 11.556 adolescentes atendidos. Em 2024, por sua vez, foram registrados 12.506 atendimentos, indicando um ligeiro aumento de 8,2%. No caso específico do Paraná, constatou-se uma queda pouco expressiva no número de atendimentos, pois, em 2023, foram registrados 499 atendimentos e, em 2024, o número caiu para 491 (Brasil, 2025).

Do total de atendimentos registrados em 2024, 8.584 são referentes à medida socioeducativa de internação, o que demonstra a prevalência desta em detrimento à MSE menos gravosa, como a semiliberdade, que registrou 1.240 atendimentos. Com 491 adolescentes em medidas de privação e restrição de liberdade em 2024, tal como no ano

anterior, o Paraná figurou como sexto colocado em número de atendimentos no panorama nacional. Desse total, 322 correspondem exclusivamente à MSE de internação (Brasil, 2025).

Outro dado importante remete ao local de cumprimento das MSEs de restrição e privação de liberdade. Nesse cenário “tem-se que 49,1% dos(as) adolescentes estão cumprindo sua medida socioeducativa em município diferente daquele em que se situa sua residência, enquanto 46,9% cumprem no mesmo município” (Brasil, 2025, p. 60). Tais dados apontam as potenciais dificuldades enfrentadas pelas instituições socioeducativas em garantir o direito à convivência familiar e comunitária, evidenciando limites para se alcançar o objetivo de integração social pretendido.

O 17º e o 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, respectivamente publicados em 2023 e 2024, também atestam uma tendência à redução de medidas de privação e restrição de liberdade desde 2016, com queda expressiva em 2020, ano da pandemia da Covid-19, tendo passado de 22.031, em 2019, para 14.944 em 2020. Em 2022, foram 12.515 adolescentes atendidos em restrição e privação de liberdade e, em 2023, seguindo a tendência dos anos anteriores, foram 11.757 casos (Barros & Carvalho, 2023; Carvalho, 2024).

Sobre a redução no número de atendimentos, pesquisa publicada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2024, por meio do relatório “Redução de adolescentes em medidas socioeducativas no Brasil 2013 – 2022: condicionantes e percepções”, apresenta as hipóteses levantadas e investigadas sobre o tema. Para a análise dos fatores foram propostas quatro chaves, cada uma trazendo as hipóteses relacionadas, a saber: 1) Mudanças no contexto jurídico e transformações na gestão socioeducativa; 2) Mudanças na atuação policial; 3) Alterações nas dinâmicas criminais dos territórios e 4) Redução como reflexo do contexto pandêmico e aspectos complementares (CNJ, 2024).

A partir do estudo, que combinou metodologias quantitativas e qualitativas, a hipótese que apresentou dados mais robustos para a redução de adolescentes em medidas de restrição e

privação de liberdade remete às transformações na atuação policial. Essa diminuição estaria relacionada tanto à queda no número de apreensões de adolescentes pela polícia - que teve queda expressiva no período analisado - quanto à violência policial, apontando para o fato de que os agentes do Estado passaram adotar “‘correções informais’, por meio da violência não letal, como ‘substituição’ à apreensão de adolescentes” (CNJ, 2024, p. 166).

O último Levantamento Nacional apontou, quanto à natureza dos atos infracionais praticados, que “Roubo (31,7%), Tráfico de Drogas (27,0%) e Homicídio (12,6%) são os três atos infracionais mais atribuídos aos(as) adolescentes em cumprimento de MSE em meio fechado” (Brasil, 2025, p. 61). Somados, roubo e tráfico de drogas correspondem a mais da metade (58%) do total de atos infracionais registrados pelos estados. Com isso, verifica-se que, apesar de sua redução ao longo dos últimos anos, a MSE de internação está longe de se constituir em MSE excepcional, sendo inclusive aplicada, na maioria dos estados brasileiros, nos casos de tráfico de drogas que - por não se tratar de ato cometido mediante violência ou grave ameaça e/ou contra a vida - não deveriam justificar sua aplicação (Giangarelli, 2015; Carvalho, 2024).

Prosseguindo na caracterização do público adolescente atendido em privação e restrição de liberdade, temos, no tocante às figuras de referência e cuidado, que “a mãe é apontada como a principal responsável por 49,7% dos(as) adolescentes, enquanto 10,9% têm como responsáveis tanto a mãe quanto o pai e 5,7% apenas o pai” (Brasil, 2025, p. 54). Esse dado ilustra, entre outras questões, o peso sociocultural do papel materno como eixo do cuidado na estrutura familiar. De maneira análoga aos levantamentos anteriores, nota-se que a maternidade solo continua compondo o perfil dos principais responsáveis pelos adolescentes (Brasil, 2025).

Relativo à escolaridade, os dados apontam que “42,8% dos(as) adolescentes vinculados ao Sistema Socioeducativo de restrição e privação de liberdade estão no Ensino

Fundamental II (6º ao 9º ano) e 34,8% no Ensino Médio” (Brasil, 2025, p. 75). Especificamente analisando a distorção idade-série escolar, verificou-se que cerca de 52% dos(as) adolescentes vinculados(as) apresentam essa condição, sendo essa distorção um pouco mais acentuada no caso da MSE de internação, representando 56% do público atendido (Brasil, 2025).

Sobre o direito à profissionalização e ao trabalho, constatou-se, no último levantamento, que, apesar da obrigatoriedade legal e da extrema relevância que essas ações tem para o público da socioeducação, ainda persistem inúmeros desafios, dos quais “destacam-se as dificuldades na oferta de vagas em atividades laborais e de profissionalização, evidenciando a necessidade de ações estruturadas e efetivas” para garantir tais direitos (Brasil, 2025, p. 80).

Quanto ao perfil dos adolescentes atendidos no sistema socioeducativo, o Levantamento Nacional de 2024 (Brasil, 2025) revela:

. . . há predominância de meninos cis (93,1%) e de adolescentes heterossexuais (76,9%) vinculados(as) às medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade. Quanto à idade, grande parte (75%) dos(as) adolescentes no mês de referência tinham entre 16 e 18 anos. A maioria dos(as) adolescentes (72,0%) são negros(as), considerando-se pardos(as) e pretos(as). (p. 132)

Os dados coletados apontam também que, na região Sul do país, cuja população negra geral é de 26,7%, segundo o Censo do IBGE de 2022, “adolescentes negros(as) vinculados(as) ao Sistema Socioeducativo representam 49,1%” (Brasil, 2025, p. 50). No tocante ao território de moradia, o Levantamento Nacional de 2023 apontou que a maioria dos adolescentes residem em áreas urbanas centrais, porém, há especificidades a depender do estado analisado. No Paraná, por exemplo, 62,9% dos adolescentes advêm de territórios urbanos periféricos (Brasil, 2023). O Levantamento Nacional de 2024 trouxe que os dados

parciais coletados reafirmam que a população do sistema socioeducativo é majoritariamente urbana (40%) (Brasil, 2025).

Pacheco e Marques (2023), analisando os dados do 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023 sobre o perfil das vítimas da letalidade policial, atestam que “jovens negros, majoritariamente pobres e residentes das periferias seguem sendo alvo preferencial da letalidade policial” (p. 66). No Brasil, em 2022, 83% dos mortos pela polícia eram negros e 76% tinham entre 12 e 29 anos. Tais dados mostram que os jovens negros estão literalmente na mira do Estado, mais notadamente, dos aparatos policial e jurídico, que expressam em suas práticas o racismo, que está na base da nossa sociedade.

Como foi possível observar, o grupo a quem se destinam as MSEs de restrição e privação de liberdade também permanece o mesmo. Os adolescentes do sexo masculino, negros e pobres continuam sendo maioria daqueles que são dirigidos à MSE de internação, o que denuncia não somente a seletividade do sistema de justiça de nosso país (Silva, 2005; Brasil, 2025), mas todo um passado colonial que insiste em se fazer presente na cultura e nos diferentes dispositivos que compõem a política pública da socioeducação (Gomes, 2020).

Quanto a esse tema, Zamora (2005) assinala que a problemática do adolescente autor de ato infracional precisa ser analisada para além da história individual, uma vez que está intimamente entrelaçada com uma história de racismo e outras formas de violência que estão na base da constituição da sociedade brasileira. Nesse sentido, a autora assevera:

Não podemos esquecer de nosso passado colonial, quando índios e africanos foram escravizados Sempre vistos como perigosos, criminalizados, sem políticas públicas adequadas para favorecer seu desenvolvimento saudável, são eles, os rapazes pobres e negros, que vêm parar no sistema com infrações graves, leves e até sem motivo. (p. 93)

Como foi possível acompanhar, apesar da longa e complexa trajetória de construção de direitos e de diretrizes de atendimento a adolescentes autores de ato infracional, os dados sobre o atual cenário nacional de atendimento socioeducativo apontam que ainda há um longo caminho a ser trilhado no sentido da garantia de direitos previstos nas legislações, sobretudo quando se consideram os “processos históricos de marginalização, vulnerabilização, suspeição generalizada, seletividade penal racial, criminalização e naturalização da privação de liberdade de adolescentes negros” (Brasil, 2025, p. 48).

Complementando essa perspectiva quantitativa, dados de revisão sistemática sobre a MSE de internação realizada por Coscioni, Costa, Rosa e Koller (2017) revelaram que as instituições de internação frequentemente foram descritas como inadequadas para o desenvolvimento da proposta socioeducativa. A infraestrutura foi apontada como semelhante a presídios, dada a presença de muros altos, múltiplos portões e outras estruturas de segurança, além de localização distante dos centros urbanos, dificultando o convívio familiar e comunitário. Os estudos analisados identificaram a predominância de aspectos punitivos na execução da MSE de internação, se comparado à finalidade educativa preconizada na legislação. Também descreveram os relacionamentos interpessoais como experiências marcadas por conflitos e hostilidade, embora alguns adolescentes tenham relatado apoio emocional por parte dos funcionários das instituições socioeducativas. Parte expressiva dos artigos analisados (47%) caracterizou o período de cumprimento da MSE de internação como uma experiência que reduz a potência dos sujeitos, já que atravessada por sofrimento, ociosidade, tristeza, medo e adoecimento físico e psicológico. Contudo, uma parte dos estudos (37%) caracterizaram a MSE de internação como um processo que favoreceu aprendizado e proteção (Coscioni et al., 2017).

O estudo realizado por Costa (2024), cujo objetivo foi compreender como a incerteza temporal quanto à duração da internação interfere na definição situacional do adolescente em

cumprimento da MSE de internação, mostrou que a indeterminação do tempo de permanência institucional gera sofrimento emocional, especialmente no início e na aproximação da reavaliação da MSE. Os adolescentes entrevistados pela autora associaram sua liberação mais ao comportamento que apresentam dentro da unidade socioeducativa do que ao ato infracional em si, valorizando as atividades educativas ofertadas e mudanças de hábitos produzidas durante o período de institucionalização. A autora conclui que uma parcela significativa das ações no interior das unidades era impulsionada por fins utilitários, pautados pela aprendizagem dos valores da instituição. Na tentativa de minimizar a insegurança associada à privação de liberdade, os adolescentes decodificam a dinâmica e os discursos institucionais e os transformam em referenciais objetivos para o cumprimento da MSE (Costa, 2024).

Os dados apresentados revelam um cenário marcado por tensões e contradições, em que o processo de implementação de práticas educativas, nas instituições que executam a MSE de internação, ainda convive com práticas violadoras e punitivas. De fato, analisar as mudanças introduzidas pelo ECA não é tarefa simples e, tal como propõem Bressan, Garcia e Matos (2020), exige a superação de narrativas fatalistas que circulam no senso comum que afirmam, por exemplo, que a lei não serve para nada ou que, no papel, tudo cabe, mas na prática a lei nada garante. Diferentemente disso, compreende-se que há mais de três décadas temos uma construção histórica extremamente complexa e desafiadora que, em alguma medida, tem impulsionado alterações em diferentes segmentos, instituições e na cultura de atendimento ao adolescente autor de ato infracional.

As lutas e processos políticos que resultaram na consolidação do ECA e da Lei do SINASE não podem ser pensados como um movimento linear, evolutivo ou mesmo simples de ser lido e analisado (Bressan et al., 2020). Por se tratar de construção social, comporta as dinâmica e contradições da nossa sociedade e o entrecruzamento de distintas linhas de força em disputa, o que nos leva a considerar que, no campo de disputas, é possível falar em

avanços e, do mesmo modo, em permanências ou continuidades coabitando o mesmo tempo histórico.

4 O CENSE COMO INSTITUIÇÃO: COMPREENDENDO A HISTÓRIA, O ESPAÇO E AS INTERVENÇÕES

Visando a uma aproximação do contexto de execução da MSE de internação no estado do Paraná, na presente seção discorreremos sobre o sistema socioeducativo paranaense, trazendo um pouco de sua história e do atual arranjo institucional. Pretendemos ainda destacar e analisar algumas das diretrizes e instrumentos pedagógicos que regulam e compõem o atendimento nas unidades socioeducativas do estado.

Dada a natureza da investigação, que tomará como referência a perspectiva dos adolescentes sobre a MSE de internação durante o período em que vivenciam o processo de institucionalização, torna-se relevante conhecer e explorar alguns dos mecanismos atuantes na produção de subjetividade no espaço institucional, dado que “a institucionalização da vida do indivíduo produz um tipo de subjetividade específica, trabalhando na sua formação” (Benelli, 2014, p. 18). Por isso, é essencial ter em perspectiva que a maneira de os adolescentes vivenciarem e significarem o cumprimento da MSE de internação é atravessada pelos efeitos dos mecanismos institucionais que regulam o espaço e perpassam as práticas de atendimento nesse tipo de local (Costa, 2024).

Em um primeiro momento, será recuperada brevemente a história da construção da política de atendimento socioeducativa no Paraná, enfocando as duas últimas décadas, dada as significativas mudanças introduzidas pelo ECA no tocante ao trato do adolescente autor de ato infracional, bem como a reestruturação do atendimento implementada no Paraná a partir de 2005. Na sequência, a função normalizadora da MSE de internação será colocada em debate e o CENSE referência, *locus* da pesquisa, será caracterizado. Por fim, tendo como referência manuais e normativas que orientam o atendimento socioeducativo paranaense, publicizados no site da SEJU, serão abordadas e analisadas as fases do atendimento socioeducativo e os

principais instrumentos pedagógicos concebidos para o desenvolvimento das ações nas instituições de internação socioeducativa do estado.

Esse percurso tem especial interesse em localizar a “lógica disciplinar e total” (Benelli, 2014, p. 15) que rege as instituições de internação socioeducativa. Para tanto, mobilizam-se as contribuições teóricas de Foucault (1975/2014; 1979/1998) e Goffman (1974/2005), bem como pesquisas recentes alinhadas a esse referencial teórico (Benelli, 2004; 2016; Lustosa, 2013; Melo & Souza, 2019; Menezes et al., 2024; Tauhata & Cassoli, 2020), que permitem analisar as práticas disciplinares, as dinâmicas relacionais e os discursos que atravessam esse campo de investigação, assim como seus desdobramentos subjetivos.

4.1 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO PARANAENSE: UM POUCO DE HISTÓRIA

CENSE é a denominação atual das instituições socioeducativas de privação de liberdade para adolescentes a quem se atribui a autoria de ato infracional no Paraná. Tal denominação foi instituída pelo Decreto Estadual nº 7.663/2006, sendo adotada a partir de 2007. Os CENSEs atendem adolescentes em cumprimento de MSE de internação, internação-sanção e medida cautelar de internação-provisória e são unidades oficiais vinculadas à atual SEJU.

A medida cautelar de internação-provisória está prevista no Art. 108 do ECA e corresponde ao período de apuração do ato infracional que precede a sentença judicial. Demonstrada a necessidade imperiosa de tal medida, a decisão sobre a internação-provisória deve se fundamentar em indícios suficientes de autoria e materialidade. No final dessa fase, que tem prazo máximo definido em 45 dias, a autoridade judiciária poderá decidir pela aplicação de alguma das MSEs previstas no Art. 112 do ECA, cumulada ou não com medidas de proteção, previstas no Art. 101 da mesma lei. No entanto, nos casos em que a sentença não for definida nesse prazo, o adolescente deverá ser colocado em liberdade e poderá, em

momento posterior, iniciar o cumprimento de alguma MSE, se assim for definido em sentença. Já a internação-sanção, que tem prazo máximo definido em 90 dias, está prevista no Art. 122, inciso III do ECA e poderá ser aplicada nos casos de descumprimento reiterado e injustificável de MSE anteriormente imposta (Brasil, 1990).

Desde 2023, a gestão do sistema socioeducativo no Paraná está situada na estrutura da SEJU, sob responsabilidade da Coordenação de Gestão do Sistema Socioeducativo (CGS). No entanto, o atendimento de adolescentes acusados da prática de atos infracionais no Paraná nem sempre teve esse arranjo, sendo configurado a partir da base material e das dinâmicas de poder de cada momento histórico.

Desde 1857 há registros de atendimento a jovens condenados pela justiça no Paraná, quando foi estabelecida uma lei para a criação de instituições asilares. A promulgação do Código de Menores de 1927 impulsionou a construção de instituições voltadas ao atendimento dos então denominados menores abandonados e delinquentes. Nesse período “atuava-se com o objetivo de *corrigir e reprimir os comportamentos considerados inadequados*, com práticas que afirmavam basear-se na educação e no trabalho, contudo, o que ocorria era apenas o ensino para o trabalho, geralmente, braçal e agrícola” (Cossetin, 2012, p 71, grifo nosso). Tal passagem elucida o caráter normalizador que historicamente atravessa as práticas governamentais dirigidas aos adolescentes que infringem as normas legais, evidenciando a ação de um poder que age de maneira positiva, no sentido de uma produção, produção de um indivíduo cujas condutas avaliadas como desviantes ou anormais devem ser tratadas e corrigidas (Foucault, 1974/2006).

Um pouco mais adiante, em 1947, frente às crescentes denúncias de maus tratos aos adolescentes institucionalizados, o atendimento desse público deixou de ser tratado como uma pauta exclusiva da justiça. Naquele momento histórico, a responsabilidade pelo atendimento dos ditos menores se desvinculou da Secretaria de Justiça, sendo alocada no Departamento de

Assistência Social (DAS) da Secretaria de Saúde e da Assistência Social (Cossetin, 2012; Oliveira & Figueiredo, 2019).

A primeira instituição paranaense que materializou a separação entre os ditos menores abandonados e os menores delinquentes foi inaugurada em 1965, no município de Piraquara. A denominada Escola para Menores Professor Queiroz Filho foi criada exclusivamente para atender os adolescentes autores de infrações penais, considerados pela moral da época como “anormais de caráter”. Inicialmente a instituição estava ligada à Secretaria de Justiça, vindo somente em 1969 a ser coordenada pelo Instituto de Atenção ao Menor (IAM), da Secretaria de Trabalho e Assistência Social (Cossetin, 2012, p. 87).

Visando reduzir as internações na capital, em 1980, oito escritórios do IAM foram inaugurados nos municípios de Curitiba, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Pato Branco, Jacarezinho, Umuarama e Cascavel. Com exceção de Jacarezinho, todos os municípios citados possuem CENSE atualmente. Em 1983 os escritórios do IAM foram ampliados e, em 1987, o referido Instituto foi extinto, e instituíram, em seu lugar, a Fundação de Ação Social do Paraná (FASPAR) (Cossentin, 2012).

A partir da promulgação do ECA, em 1990, o estado do Paraná também precisou reestruturar seu aparato institucional de modo a readequar as intervenções e descentralizar o atendimento socioeducativo. Como desdobramento do processo, em 1995 foi extinta a FASPAR, o órgão responsável pelo atendimento de adolescentes em cumprimento de MSEs, vinculada à Secretaria do Trabalho e Ação Social. No seu lugar foi criado o Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), autarquia que passou a ser alocada na Secretaria de Estado de Criança e Assuntos da Família (SECr). Em 2003, o IASP vincula-se à Secretaria do Trabalho, Emprego e Promoção Social (SEPT), passando a direcionar suas ações exclusivamente aos adolescentes autores de ato infracional (Giangarelli, 2011; Oliveira & Figueiredo, 2019).

Nas duas últimas décadas, de maneira semelhante ao movimento observado anteriormente, a gestão do sistema socioeducativo paranaense continuou transitando por diferentes secretarias de estado. Segundo Cossetin (2012), pesquisa realizada em 2002 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostrou que havia, no Paraná, três unidades de internação socioeducativas para atender uma demanda de aproximadamente 341 adolescentes, sendo apontado como um dos estados com significativo déficit de vagas para o atendimento e, conseqüentemente, com unidades superlotadas. Em razão dessa problemática e outras dificuldades na gestão do atendimento socioeducativo, o Paraná passou a ser notícia em rede nacional devido às crescentes denúncias de maus tratos e agressões aos adolescentes, além da ocorrência de rebeliões e mortes de adolescentes nas unidades de internação socioeducativas em 2004 e 2005.

Diante desse cenário, bastante incompatível com as disposições legais vigentes, o governo estadual da época anunciou uma série de iniciativas visando qualificar o atendimento socioeducativo, entre elas, a reforma e construção de novas unidades socioeducativas, a realização de concurso público, a capacitação de novos servidores e a elaboração de Projeto Político Pedagógico Institucional compatível com os preceitos do ECA. O ano de 2006 foi bastante significativo para a estruturação do atendimento socioeducativo no estado, uma vez que foi realizado concurso público para provimento de vagas nos CENSEs e Casas de Semiliberdade, tendo sido nomeados cerca de 710 novos servidores públicos entre 2006 e 2007. Também em 2006, o IASP sistematizou e apresentou os Cadernos de Socioeducação, uma coletânea de cinco volumes com fundamentos teórico-metodológicos para as ações a serem desenvolvidas pelas novas equipes das unidades socioeducativas (Herculano & Gonçalves, 2011; Cossetin, 2012).

Outra mudança importante ocorreu em 2007, quando a responsabilidade pela gestão do sistema socioeducativo passou a ser da Secretaria de Estado da Criança e Juventude (SECJ),

que tinha estrutura administrativa, recursos humanos e financeiros próprios, resultando em maior visibilidade das ações socioeducativas. Nesse momento histórico houve importante aporte de investimentos na estruturação da política socioeducativa. Segundo Oliveira e Figueiredo (2019):

Ficou evidenciado nesse período o interesse da gestão pública em estruturar uma rede de atendimento anteriormente fragilizada, sendo que grande parte das ações da Secretaria eram direcionadas ao atendimento aos adolescentes em conflito com a lei e a Política de Socioeducação, apesar de fazerem parte da pasta outras esferas de atendimento. (p. 12)

Assim, ao longo da gestão da SECJ, entre 2007 e 2010, novas unidades foram construídas e novos programas foram instituídos visando aprimorar o atendimento socioeducativo. A partir do reordenamento institucional, houve a ampliação do número de vagas e a implementação de programas para qualificar as ações socioeducativas. Nesse momento, especial atenção foi destinada à dimensão educativa/pedagógica das MSEs, visando romper com o ciclo de ações punitivas e violentas que permeava as ações dirigidas a essa população. No entanto, Cossetin (2012) destaca o fato de que, contrariando as disposições do ECA e do recém-instituído SINASE, os investimentos financeiros nos programas em meio aberto, como LA e PSC, foram bem menos expressivos. Assim, ainda que se tenha centrado esforços na estruturação da política socioeducativa, o foco na privação de liberdade evidencia o quanto a cultura do encarceramento prevalece enquanto traço fundante do modo de governar esse público.

Em razão da mudança de gestão no governo estadual, em 2011 houve alterações na pasta e a então SECJ passou a ser denominada Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social (SEDS), o que implicou alterações na estrutura de atendimento, entre

elas, a descontinuidade de programas estabelecidos na gestão anterior e a formulação de novos (Oliveira & Figueiredo, 2019).

Curioso observar que, a partir de 2014, depois de 67 anos vinculada à política de assistência social, a gestão da política socioeducativa no estado voltou a ser tratado como uma questão de justiça, passando a ser administrada pela Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU). Os fatores que impulsionaram essa mudança são diversos e, segundo Oliveira e Figueiredo (2019), ainda que não guardem direta relação com o sistema socioeducativo, se relacionaram, em alguma medida, com uma determinada concepção sobre o atendimento dirigido a adolescentes autores de ato infracional.

As autoras recordam que, nesse período, o sistema prisional do estado foi desestabilizado devido a uma série de rebeliões, que levaram o poder executivo a reestruturar o atendimento, ocasião em que o Departamento de Execução Penal (DEPEN) se desvinculou da então SEJU e passou a integrar a Secretaria de Segurança Pública (SESP). Para Oliveira e Figueiredo (2019) com essa alteração “na prática, o Sistema Socioeducativo preencheu o espaço que o departamento penitenciário ocupava, com repercussões no atendimento proposto” (p. 15).

Em 2019, quando assumiu o novo e atual governador, novamente uma redistribuição de competências entre as secretarias de estado aconteceu, momento em que as ações no âmbito da socioeducação passaram a ser de responsabilidade do Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE), vinculado à então denominada Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF) (Oliveira & Figueiredo, 2019). Cabe apontar que, nesse momento histórico, o DEASE passou a ser chefiado por um coronel da polícia militar, o que dá pistas sobre a concepção que balizou a gestão dessa política pública desde então.

Pesquisas no campo da socioeducação (Vinuto & Franco, 2019; Vinuto, Vargas, & Gonçalves, 2021) destacam o duplo objetivo sancionatório-educativo das MSEs e apontam a

existência de um problema adicional no caso da MSE de internação. Este se evidencia, principalmente, quando se analisa a “relação entre regras formais e sua aplicação prática, tendo em vista a tensão entre os dois objetivos prescritos . . . : a segurança e a socioeducação” (Vinuto, Vargas, & Gonçalves, 2021, p. 1039). Nessa direção, a centralidade conferida aos aspectos disciplinares e de segurança, em detrimento dos pedagógicos ou propriamente socioeducativos, pode ser compreendido como um dos possíveis efeitos desse tipo estratégia de gestão.

Se a história anteriormente percorrida esclarece o enlace entre adolescência e justiça, cabe analisar como essa população foi abrigada nos espaços institucionais. Hoje o sistema socioeducativo está sob responsabilidade da CGS da SEJU e, segundo a Resolução 12/2024 DG/SEJU, o Paraná possui 28 unidades socioeducativas distribuídas em 16 municípios do estado. Sua estrutura institucional é composta por nove Casas de Semiliberdade e 19 CENSEs, que estão distribuídos em quatro macrorregiões do estado, a saber: Região 1: CENSE Curitiba, CENSE Fazenda Rio Grande, CENSE Joana M. Richa, CENSE Ponta Grossa, CENSE São Francisco e CENSE São José dos Pinhais; Região 2: CENSE Londrina I, CENSE Londrina II e CENSE Santo Antônio da Platina; Região 3: CENSE Campo Mourão, CENSE Maringá, CENSE Paranavaí e CENSE Waldir Colli; Região 4: CENSE Cascavel I, CENSE Cascavel II, CENSE Foz do Iguaçu, CENSE Laranjeiras do Sul, CENSE Pato Branco e CENSE Toledo (Paraná, 2024).

Entre essas unidades socioeducativas existem as que atendem exclusivamente adolescentes em medida cautelar de internação provisória e as que executam exclusivamente a MSE de internação e internação-sanção. Outras unidades são mistas, atendendo tanto o público em medida cautelar de internação provisória quanto em cumprimento de MSE de internação e internação-sanção. A capacidade de atendimento nos CENSEs atualmente é de

708 vagas, sendo que 385 delas são exclusivas para o atendimento de adolescentes em regime de internação e internação-sanção (Paraná, 2024).

Ainda que estejam vinculadas à mesma secretaria de estado e, portanto, submetidas ao mesmo conjunto de normativas, as unidades socioeducativas têm suas particularidades, abarcando uma diversidade de arranjos no que diz respeito à estrutura física, localização geográfica, quadro de funcionários, articulação com o sistema judiciário e com a rede de serviços do município onde está instalada. Um estudo recente, que contemplou a análise de diferentes aspectos do atendimento socioeducativo em sete unidades do Paraná, mostrou que as equipes notam importantes diferenças no atendimento prestado, a depender do tamanho da unidade. Conforme apontam Robert, Stefanello, Ditterich, & Santos (2023), as instituições menores e com reduzido número de vagas são concebidas como mais “favoráveis ao alcance dos objetivos socioeducativos, resultado de uma maior proximidade física com os(as) adolescentes, bem como intimidade criada” (p. 12). Tal perspectiva evidencia o quanto a dimensão afetiva, a presença e a construção de laços são concebidas, por esses trabalhadores, como componentes necessários ao desenvolvimento da proposta de atendimento nesses espaços.

4.2 O CENSE COMO INSTITUIÇÃO TOTAL E DISCIPLINAR

Após ensaiar uma aproximação do sistema de atendimento socioeducativo paranaense, passaremos a explorar, com maior detalhe, a instituição onde a pesquisa será realizada. Nesse percurso, pretendemos colocar em análise a disposição geográfica e a estrutura física da instituição, bem como das fases e instrumentos pedagógicos que orientam o atendimento, contemplando na análise os efeitos subjetivos produzidos nesse espaço. Tal como propõe Benelli (2016, p. 21), teremos como perspectiva o fato de que as instituições “produzem determinada subjetividade em seus vários atores, sujeitos são fundados no interior das

práticas, sujeitos ao mesmo tempo constituídos no e constituintes do cotidiano institucional” (Benelli, 2016, p. 21).

A partir desse olhar, a MSE de internação pode ser pensada enquanto construção social, circunscrita por um conjunto de discursos, saberes e práticas que lhe confere um caráter normalizador e de controle social, à medida que visa, em última instância, à interrupção da trajetória infracional e, conseqüentemente, a conformação do adolescente às expectativas sociais, de modo a torná-lo um indivíduo produtivo economicamente e politicamente dócil (Candiotto, 2012; Lustosa, 2013; Melo & Souza, 2019; Menezes et al., 2024; Tauhata & Cassoli, 2020).

Ao se configurar como uma resposta frente ao descumprimento das normas jurídicas, as MSEs desempenham uma função dita corretiva perante a sociedade. Segundo o Paradigma da Proteção Integral, elas se constituem em mecanismos destinados à responsabilização do adolescente diante da prática de ato infracional. Tauhata e Cassoli (2020), investigando o que traz o novo paradigma, informam que as MSEs “não devem punir o adolescente em conflito com a lei, mas responsabilizá-lo, instrumentalizando-o para desenvolver aptidões, habilidades e competências que permitam sua reinserção em uma sociedade neoliberal” (p. 3). Nesse sentido, analisam algumas das forças envolvidas no surgimento do novo personagem que emerge com o ECA, o adolescente em conflito com a lei.

Nesse ponto, cabe observar a articulação existente entre a noção de desenvolvimento de habilidades e competências - bastante presente nas legislações e diretrizes do atendimento socioeducativo - e a cultura empreendedora. Esta, segundo Benelli (2016, p. 260), enquanto expressão atual da racionalidade neoliberal:

. . . aposta numa iniciativa individual e transfere para o indivíduo toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do seu projeto de vida. Essa proposta não considera os conflitos de classe, procurando incutir uma espécie de destemor ingênuo

do empreendedor diante dos desafios da vida na sociedade capitalista de classes.
(Benelli, 2016, p. 260)

Visando elucidar tal aspecto, recuperamos, a título de exemplo, um dos eixos estratégicos que compõem os parâmetros socioeducativos trazidos pelo SINASE, precisamente aquele que trata da profissionalização, trabalho e previdência. Segundo tais diretrizes, as ações nessa esfera do atendimento socioeducativo devem ser desenvolvidas visando:

Possibilitar aos adolescentes o *desenvolvimento de competências e habilidades básicas*, específicas e de gestão e a compreensão sobre a forma de estruturação e funcionamento do mundo do trabalho. Juntamente com o desenvolvimento das competências pessoal (aprender a ser), relacional (aprender a conviver) e a cognitiva (aprender a conhecer), os adolescentes devem desenvolver a competência produtiva (aprender a fazer), o que além de sua inserção no mercado de trabalho contribuirá, também, para viver e conviver numa sociedade moderna (CONANDA, 2006, p. 64, grifo nosso).

Como vimos na seção 3, a concepção de indivíduo e de individualização do atendimento perpassa o conjunto de normas e procedimentos que balizam o atendimento socioeducativo, que tem no Plano Individual de Atendimento (PIA) seu principal instrumento pedagógico (CONANDA, 2006). Tendo como referência esse instrumento, o adolescente é estimulado a traçar, com o apoio da família e da equipe da instituição, novas perspectivas para sua vida, por meio da construção de um novo projeto de vida. Apesar das especificidades que possam vir a compor a realidade material e subjetiva do adolescente, as expectativas institucionais que estão na base dessa proposta orientam para a construção de um projeto, porém não qualquer projeto. Ele deve visar à interrupção da trajetória infracional e representar a possibilidade de o sujeito retomar uma rotina considerada “normal” para um adolescente. E

aqui poderíamos nos perguntar: como se define o que e quem é normal ou anormal na sociedade?

Foucault traz importantes contribuições a essa discussão, na medida em que se ocupou em compreender as transformações nas dinâmicas de poder nas sociedades ocidentais modernas, no decorrer dos últimos séculos. Em seus trabalhos, examinou detidamente a constituição do poder disciplinar e, mais adiante, do biopoder enquanto estratégias de controle e governo do indivíduo e das populações. Com isso, forneceu valiosas ferramentas interpretativas da realidade, permitindo a identificação e análise dos mecanismos de poder vigentes na nossa sociedade, em sua íntima relação com os saberes por eles constituídos.

Ao analisar a constituição do poder disciplinar, Foucault (1975/2014) identificou a capilaridade de suas técnicas - a vigilância hierárquica, o exame e a sanção normalizadora - atuando em diferentes instituições, tais como o convento, a fábrica, a escola, o exército, o hospital e a prisão. Nesse prisma, as instituições destinadas aos indivíduos que infringem as leis, como é o caso das prisões e, por similaridade, o CENSE, representariam a expressão mais patente desse poder, dado que ambas se realizam com base na privação de liberdade.

Segundo Lustosa (2013), os mecanismos disciplinares que vigoravam em conventos, exércitos e oficinas na transição dos séculos XVII e XVIII “se tornaram fórmulas gerais de dominação, espalhando-se por todos os feixes da sociedade” (p. 64). Tendo como característica marcante a preocupação com os detalhes, com as minúcias, trata-se de uma mecânica de poder que investe na divisão e na distribuição calculada dos indivíduos no espaço. Segundo Foucault (1978/2008), a disciplina “analisa, decompõe, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. Ela os decompõe em elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modificá-los, de outro” (p. 74-75).

O autor situa como função principal das instituições nas sociedades disciplinares a normalização. Assim sendo, a produção de normas comparece como traço elementar do próprio poder disciplinar, que tem como finalidade a submissão e a domesticação dos corpos, de maneira que possa tornar o indivíduo um ser dócil e governável. Para o autor, antes que se possa definir quem é normal ou anormal, é preciso, pois, definir a norma. Especificamente sobre a norma e sua relação com a operação de normalização disciplinar, Foucault (1978/2008) traz que:

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. (p. 75)

Nessa perspectiva, para aqueles que desviam da norma são destinados mecanismos de correção, tratamento ou mesmo de exclusão. Desta feita, interpretamos que, apesar de todos os avanços que se possa reconhecer com o advento do ECA, sobretudo na esfera socioeducativa, o que parece estar em operação é exatamente a formatação das condutas e da subjetividade desses adolescentes, a normalização de sua conduta com vistas à supressão dos comportamentos considerados desviantes da norma e sua conformação à lógica de mercado vigente (Benelli, 2016; Cassoli & Tauhata, 2020; Lustosa, 2013).

Foucault (1979/1998) conceitua dispositivo com uma rede de elementos distintos que “engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (p. 244). Nesse sentido, podemos pensar as MSEs como dispositivos que correlacionam mecanismos legais, disciplinares e de segurança na esfera de uma “governamentalidade neoliberal” (Tauhata & Cassoli, 2020, p. 2) direcionada ao adolescente

autor de ato infracional, personagem esse que, como se viu, passa a ser inscrito em uma nova ordem discursiva a partir do ECA, que passa a designá-lo como adolescente em conflito com a lei.

. . . sujeito jurídico, livre, responsabilizável, protagonista de sua história que, investido adequadamente, *desenvolverá habilidades e competências que lhe permitirão empreender* para além do quadro histórico e social estigmatizante de todo um grupo social (Tauhata & Cassoli, 2020, p. 19, grifo nosso).

A execução da MSE de internação, por implicar privação de liberdade, pressupõe um aparelhamento institucional por meio do qual diferentes mecanismos, sobretudo os disciplinares, se conjugam de maneira a operar “uma apropriação exaustiva do corpo, dos gestos, do tempo, do comportamento” (Foucault, 1974/2006, p. 58) dos adolescentes, o que nos leva a conceber as instituições responsáveis pela execução da MSE de internação como instituições disciplinares e totais. Goffman (1974/2005) define a instituição total “como um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, *separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo*, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (p. 11, grifo nosso). Embora o estudo, não o trabalho, seja uma dimensão que componha a rotina de adolescentes em cumprimento da MSE de internação, tal caracterização traduz de maneira bastante objetiva o caráter restrito e formalmente controlado da vida dos adolescentes durante o período de institucionalização.

4.3 CONHECENDO A INSTITUIÇÃO: EQUIPE, LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E ESTRUTURA FÍSICA

O CENSE referência, *locus* da presente pesquisa, está situado no norte do estado do Paraná, atende exclusivamente adolescentes do sexo masculino, com idade entre 12 e 20 anos, sentenciados judicialmente com a MSE de internação ou internação-sanção. Ele foi inaugurado em 01 de julho de 2004 e, após a ocorrência de motins e rebeliões que

comprometeram a estrutura física, a unidade passou por adaptações, sendo reinaugurada em abril de 2005 (Giangarelli, 2011; Cossetin, 2012). Ao longo da pesquisa, a instituição permaneceu parcialmente interditada em razão de problemas na sua estrutura física. A capacidade instalada, que era de 48 vagas (Paraná, 2024), foi reduzida para 20 vagas por intervenção judicial em razão da interdição.

Importante esclarecer que o adolescente que ingressa no CENSE referência tanto pode vir transferido de outra instituição socioeducativa e, portanto, já estar há algum tempo institucionalizado, quanto pode ser conduzido pela polícia, diretamente da sua localidade de origem, quando da execução de um Mandado de Busca e Apreensão (MBA). Neste caso, o adolescente está em liberdade e por haver uma sentença judicial determinando sua internação, ele é encaminhado diretamente para a unidade de internação socioeducativa, o que representa uma ruptura significativa com a rotina e hábitos presentes na vida em liberdade.

Durante a realização da pesquisa, a equipe do CENSE referência estava composta, em sua maioria expressiva, por servidores públicos de carreira vinculados a SEJU, são eles: A) Agentes de apoio (Ensino Fundamental): 2 motoristas; B) Agentes de execução (Ensino Médio): três auxiliares de enfermagem, um auxiliar administrativo e 46 agentes de segurança socioeducativos (ASSs), os quais trabalham em regime de plantão 12x36; C) Agentes profissionais (Ensino Superior): duas assistentes sociais, duas psicólogas, um enfermeiro e uma médica psiquiatra. Além desses, existe o cargo de diretor, ocupado atualmente por um agente de segurança socioeducativo, também servidor público de carreira. Embora não façam parte do quadro funcional da SEJU, existe na instituição socioeducativa uma equipe de 10 professores, uma técnica administrativa e duas pedagogas, representando os trabalhadores responsáveis pelo atendimento escolar dos adolescentes, os quais estão vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED). Compõem também o quadro funcional do CENSE referência 22 trabalhadores vinculados a quatro empresas terceirizadas, os quais

desenvolvem atividades de serviços gerais, copa, lavanderia, limpeza, apoio administrativo e segurança externa.

O SINASE, criado em 2006, contemplou várias dimensões da execução das MSEs, incluindo a estrutura física das instituições de privação e restrição de liberdade. O documento estabeleceu parâmetros arquitetônicos para as unidades socioeducativas, tendo como perspectiva central a direta articulação entre o projeto arquitetônico e o Projeto Político Pedagógico Institucional. Assim, a partir dessa normativa, a estrutura física da instituição deve ser pedagogicamente compatível com o desenvolvimento das ações socioeducativas, uma vez que “o espaço físico se constitui num elemento promotor do desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa” (CONANDA, 2006, p. 67).

Outra recomendação do SINASE é de que as instituições destinadas a internação socioeducativa de adolescentes impeçam a formação de complexos. O CENSE referência está situado a 14 km do centro da cidade, na transição entre o espaço urbano e a zona rural, em área que concentra três estabelecimentos prisionais, ainda que não no mesmo terreno. Do lado direito faz divisa com uma Casa de Custódia e, em frente, com duas Penitenciárias Estaduais. Essa característica, no entanto, não é exclusividade da unidade socioeducativa estudada, havendo outros CENSEs no estado que são vizinhos de estabelecimentos prisionais. Segundo Robert et al. (2023) dados como esse corroboram:

A reflexão de que o(a) adolescente que cometeu um ato infracional equivale para o Estado à pessoa presa. O afastamento geográfico e, por outro lado, a aglutinação de equipamentos num mesmo local denota a manutenção do ritual burocrático da racionalidade punitiva, dissociada dos objetivos de reinserção social. (p. 15)

A disposição espacial da instituição, além de denotar a racionalidade punitiva - que mantém distante do restante da sociedade aqueles sujeitos considerados indesejáveis - impõe

importantes dificuldades no desenvolvimento da proposta socioeducativa, que deve privilegiar, entre outras ações, o atendimento no território do adolescente, a preservação e o “fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (CONANDA, 2006, p. 28).

Tal afastamento geográfico constitui, portanto, um importante obstáculo à execução do princípio da incompletude institucional trazido pelo SINASE (Robert et al., 2023). Como desdobramento da segregação socioespacial, são constituídos elementos para a construção de um cotidiano muito semelhante a uma instituição total, como será detalhado no decorrer da discussão.

A estrutura física geral do CENSE referência está dividida em duas grandes áreas principais: a de segurança e a administrativa. A primeira corresponde a uma construção circular, cujo entorno é delimitado por muros e quatro torres de vigilância, denominadas guaritas externas. Um corredor principal conecta a área de segurança à área administrativa e, na lateral direita desse corredor, próximo ao acesso da área de segurança, está localizado o setor de saúde, que contém um *hall* de entrada, um consultório odontológico, um consultório médico, uma sala de medicação e um posto de enfermagem.

O prédio que abriga o CENSE referência é todo cercado por muros e, embora construído nos primeiros anos do século XXI, tem estrutura arquitetônica muito semelhante às instituições disciplinares, sobretudo as prisões, concebidas nos séculos XVIII e XIX. Tais instituições tiveram forte influência do projeto arquitetônico proposto por Jeremy Bentham, denominado panóptico. Foucault, na sua obra “Vigiar e Punir” (1975/2014), traz imagens muito parecidas à do CENSE referência para ilustrar e discorrer sobre o caráter panóptico do poder disciplinar nas sociedades modernas. O panóptico remete a um modelo arquitetônico formulado para situações que têm por objetivo submeter um número considerável de indivíduos reclusos a constante vigilância. O modelo prevê uma construção circular na periferia, ao longo da qual as celas, ou nesse caso, os alojamentos, são posicionados. No

centro haveria uma torre de onde é possível observar tais espaços. Outra característica da estrutura panóptica, presente na arquitetura do CENSE referência, é que as janelas e aberturas são estrategicamente dispostas, de maneira a criar luminosidade, facilitando assim a vigilância e o controle dos corpos.

Figura 1

Vista aérea do CENSE referência



Fonte: Adaptado de Google Maps, 2025.

Foucault, no texto “O olho do poder” (1979/1998) elucida que, se o projeto de Bentham instigou tanto interesse, “foi porque ele fornecia a fórmula, *aplicável a muitos domínios diferentes*, de ‘um poder exercendo-se por transparências’, de uma dominação ‘por iluminação’” (p. 217, grifo nosso). A partir desses elementos resta evidente o forte atravessamento do poder disciplinar, com todos seus efeitos, na esfera do atendimento socioeducativo. A arquitetura se apresenta, portanto, como um importante operador voltado ao controle e à transformação dos adolescentes. Para Benelli (2004), a incidência deste poder que tudo vê “sobre aqueles que abriga produz um domínio sobre seu comportamento, propaga até eles efeitos de poder, expõem-nos ao saber e ao conhecimento, modifica-os” (p. 242).

A área de segurança pode ser pensada em três blocos. O primeiro é formado por três salas de atendimento técnico; duas salas de apoio para os ASSs e um posto de serviço central, onde fica posicionado um agente de segurança socioeducativo, que cuida do acesso à quadra poliesportiva e acompanha as imagens captadas pelas câmeras de vigilância.

O segundo bloco comporta quatro alas: 1, 2, 3 e 4. A Ala 1 possui dois espaços, que são divididos por um muro. Na parte de trás existem quatro alojamentos individuais, há anos inutilizados. Antes de serem desativados, eram encaminhados para esse espaço os adolescentes que cometiam faltas disciplinares graves. Na parte da frente tem um banheiro coletivo, um pátio para banho de sol, além de seis alojamentos duplos e um individual. Esse espaço destina-se ao atendimento inicial dos adolescentes, durante a fase de recepção, que não pode ultrapassar sete dias, conforme dispõe o Art. 31, §1º da Resolução 265/2021 da SEJUF, que estabeleceu o Código de Normas e Procedimentos das Unidades Socioeducativas do estado do Paraná, documento que será denominado daqui em diante apenas como Código de Normas. Os adolescentes também podem ser encaminhados para a Ala 1 para cumprir sanção disciplinar, no caso de cometimento de faltas disciplinares de natureza grave. Conforme previsto no Art. 65, inciso X do Código de Normas, nesses casos o tempo máximo de

permanência do adolescente na Ala 1 está estabelecido em cinco dias (Paraná, 2021). Foucault (1975/2014), ao apontar o caráter exaustivo e constante da disciplina exercida sobre os corpos aprisionados, aponta o isolamento como importante operador ou instrumento técnico voltado à reabilitação do indivíduo. A solidão produzida pelo isolamento é concebida, nesse contexto, como “um instrumento positivo de reforma. Pela reflexão que suscita, e pelo remorso que não pode deixar de chegar” (Foucault 1975/2014, p. 228). Isolar ainda mais aquele que, cumprindo uma pena ou uma MSE, descumpra as normas institucionais, seria, portanto, uma forma de garantir que se possa exercer sobre ele, com a máxima eficiência e sem interferências, o poder.

As Alas 2, 3 e 4 possuem estrutura física muito semelhante e atendem os adolescentes que já foram inseridos no convívio, quando passam a realizar as atividades em grupo previstas na rotina. Cada Ala de convívio é composta por um refeitório, um banheiro coletivo, 10 alojamentos duplos, um pátio a céu aberto e protegido com telas, que é o local destinado ao banho de sol, além de um posto de serviço, local onde os ASSs permanecem. Desse local, tem-se uma visão privilegiada, sendo possível observar o pátio, os alojamentos e, conseqüentemente, os adolescentes, seus gestos, olhares e comportamentos. Estes, por sua vez, não conseguem saber se estão ou não sendo vigiados pelos funcionários, existindo no arranjo uma clara intencionalidade de produzir um determinado estado de coisas que visa regular o comportamento, ajustá-lo às normas da instituição. Foucault (1979/1998) traz que, no panóptico, “cada um, de acordo com seu lugar, é vigiado por todos ou por alguns outros; trata-se de um aparelho de desconfiança total e circulante” (p. 220-221) que sustentaria uma posição de submissão ao poder.

Prosseguindo na descrição, cabe mencionar, por ser uma especificidade de alguns CENSEs, que as portas dos alojamentos do CENSE referência são fechadas até a metade e têm grades vazadas da metade para cima. Já as janelas são inteiramente de grades, também

vazadas. Vimos, há pouco, que a luminosidade tem um propósito que se alinha ao poder disciplinar atuante nesse tipo de instituição (Foucault, 1975/2014). De outro lado, a característica mais aberta e iluminada pode reduzir a sensação de confinamento e isolamento, uma vez que permite que o adolescente observe o céu, o pátio e a parte externa da unidade.

O terceiro bloco da área de segurança é composto por uma quadra poliesportiva coberta, que dá acesso às quatro alas, e pelos seguintes espaços: cinco salas de aula, duas salas para o desenvolvimento de oficinas e uma terceira sala que comporta a biblioteca da instituição. Existem, ainda, no corredor de acesso às salas de aula, uma sala para armazenamento de materiais e um banheiro para uso dos adolescentes que estão em atividade. O campo de futebol – localizado na parte inferior e direita da Figura 1 - é externo e separado do prédio que comporta a estrutura que vem sendo descrita. Apesar de configurar um importante recurso para o desenvolvimento da proposta socioeducativa e ser limitado por muros e grades, tal espaço não é utilizado.

Por fim, temos o setor administrativo, onde estão situados: *hall* de entrada, sala de revista com banheiro destinada à entrada de familiares, banheiros, sala de reuniões, sala da direção, setor administrativo, setor técnico, salas dos professores, salas de almoxarifado, lavanderia e rouparia, além de copa para organização e destinação da alimentação aos adolescentes, refeitório dos funcionários e cozinha para a realização de atividades/oficinas com adolescentes e familiares.

4.4 CONHECENDO AS FASES DO ATENDIMENTO E OS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

Compreendemos que um olhar mais detido sobre o funcionamento institucional e das suas variadas conexões pode fornecer significativas pistas sobre as práticas que incidem sobre os modos de ser e de se relacionar nesse espaço. Seria, portanto, uma maneira de acessar e de

compreender os processos envolvidos na produção da subjetividade na realidade institucional (Goffman, 1974/2005; Benelli, 2014).

Diante disso, percorrer e analisar as etapas do atendimento socioeducativo se apresenta como estratégia capaz de elucidar as relações de poder que se processam no cotidiano institucional e que incidem sobre os processos de subjetivação nesse espaço, impactando diretamente os modos de perceber e interpretar a MSE de internação. Os manuais orientadores do atendimento socioeducativo no Paraná propõem dividir o atendimento em quatro fases, são elas: Fase I - Recepção, Acolhida e Integração; Fase II - Estudo de Caso; Fase III - PIA e Fase IV - Preparação para o desligamento e retorno à comunidade. Cabe considerar, contudo, que tal divisão cumpre função organizadora, já que, na prática, somente as duas primeiras etapas têm limites claros e tempo definido, como veremos adiante. As outras duas, por corresponderem exatamente à fase de elaboração e execução do PIA, se realizam conjuntamente e perduram até o desligamento do adolescente da instituição.

A admissão ou recepção diz respeito aos vários procedimentos direcionados à entrada do adolescente na instituição. Segundo o Código de Normas, existe uma equipe de recepção, que se constituirá na equipe de referência do adolescente, para realizar os atendimentos e demais ações correspondentes a essa etapa. A equipe deve ser composta pelos seguintes profissionais: ASS, assistente social de referência, psicólogo de referência, pedagogo, profissional do setor de saúde e o diretor da instituição. Nessa fase são realizadas as seguintes ações: conferência da documentação pessoal e processual, a identificação do adolescente, o registro fotográfico de seu rosto, das tatuagens e cicatrizes, a revista minuciosa do adolescente e de seus pertences, a catalogação e armazenamento de seus pertences pessoais e a entrega de um kit de materiais de uso pessoal, com todos os itens numerados e padronizados. Nessa etapa, a família do adolescente deve ser avisada de sua chegada, das normas institucionais e

dos procedimentos para realização de visitas e comunicações com o adolescente (Paraná, 2021).

Após passar pelos atendimentos do setor de saúde e técnico, durante os quais será acolhido e orientado, o interno receberá o regulamento institucional, que será lido com ele de maneira a favorecer “que o adolescente assimile e tome ciência do regulamento, das regras impostas e das sanções previstas, pelas quais deverá assinar termo de responsabilidade” (Menegaz & Ribeiro, 2018, p. 112). Nesse regulamento consta a descrição da rotina diária, dos horários destinados a cada atividade, dos procedimentos de deslocamento e de revista, dos comportamentos passíveis de sanção, das sanções cabíveis e dos procedimentos para apuração e aplicação da sanção disciplinar. Após a efetivação dos procedimentos, o adolescente deve ser encaminhado para seu alojamento na ala destinada à recepção, onde permanecerá no máximo sete dias.

Os procedimentos, analisados a partir dos ferramentais conceituais e analíticos propostos por autores como Foucault (1975/2014) e Goffman (1974/2005), evidenciam o quanto a intervenção socioeducativa no âmbito de uma instituição de privação de liberdade se articula com técnicas disciplinares que, como vimos, visam à produção de uma determinada subjetividade. A partir do ingresso na instituição entra em ação “uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu” (Goffman, 1974/2005, p. 24). A perda da liberdade, a barreira colocada entre o adolescente e o mundo externo, por si só, age nesse sentido, uma vez que, naquele espaço, com uma rotina rígida com horários regulando as várias dimensões de sua vida, o adolescente é despojado dos papéis sociais que desempenhava em liberdade.

Ainda sobre o processo de admissão, Benelli (2014, p. 30) assinala que o despojamento dos bens pessoais e sua substituição por itens padronizados também atua no sentido da mortificação do eu, dado que “as pessoas costumam ter as coisas como extensão de

si mesmas. Os bens e objetos pessoais são parte do indivíduo” (Benelli, 2014, p. 30). Enfatizando a ausência de bens pessoais durante o período de institucionalização, pode ainda haver confiscos periódicos e procedimentos de busca de propriedade acumulada. Com isso, vemos que as dinâmicas presentes no cotidiano de execução da MSE de internação revelam práticas de controle que incluem determinada organização do tempo e do espaço e, embora justificadas pela necessidade de educação e proteção, têm o potencial de reforçar a relação de sujeição entre o adolescente e a instituição.

Seguindo na descrição do atendimento, temos que, ao término do período de recepção, a equipe de referência do adolescente deverá realizar o primeiro estudo de caso, que tem por objetivo “identificar a ala/alojamento que seja compatível com o perfil do adolescente . . . observando-se os elementos que circundam idade, compleição física, histórico e complexidade do ato infracional, nível de escolaridade e a existência de rivalidades e/ou desafetos” (Menegaz & Ribeiro, 2018, p. 114). Definida a ala de convívio, o adolescente passará a realizar as atividades em grupo com os demais internos de sua ala. É notório, nessa etapa, o quanto o estudo de caso fornece elementos e opera no sentido de avaliar para distribuir eficazmente e tornar maiores as chances de adesão do adolescente à proposta socioeducativa institucional.

A fase II do atendimento se inicia, portanto, com a inserção na ala de convívio e integração nas atividades de rotina e se encerra quando da elaboração do PIA, que deve ser elaborado no prazo máximo de 45 dias, contando da data de ingresso do adolescente na unidade socioeducativa. Nesse intervalo estão previstas a realização de entrevistas, visita domiciliar à família, contatos com a rede de serviços e outras ações visando aprofundar o conhecimento do caso, reunindo assim informações e avaliações a serem compartilhadas entre os membros da equipe, quando da realização do segundo estudo de caso. Este deve ser mais aprofundado que o primeiro e busca explorar e analisar diferentes dimensões da vida do

adolescente com o objetivo de subsidiar a construção do PIA, que inaugura a próxima fase do atendimento.

Analisando os desdobramentos da integração que se processa por meio da inserção do jovem na ala e nas atividades de rotina, quando passa a realizar atividade em grupo, Lustosa (2013) faz lembrar que, se no contexto de liberdade, o jovem pode exercer sua autonomia ao recusar, por exemplo, um tratamento de saúde ou um curso profissionalizante. Já durante o cumprimento da internação ele “precisa seguir à risca tudo o que lhe for dirigido em termos de prescrição” (Lustosa, 2013, p. 138), sob pena de ser classificado como resistente à proposta institucional.

Goffman (1974/2005) aponta para outras práticas de mortificação do eu que podem ser identificadas nessa etapa da execução da MSE de internação. Se, em liberdade, o indivíduo tem autonomia para decidir onde e com quem estar, após ingressar na instituição “ocorre uma espécie de exposição contaminadora” (p. 31), dado que o limite que o indivíduo estabelece entre seu ser e o espaço passa a ser invadido, sendo violadas as fronteiras que antes preservavam sua singularidade, o seu eu. Detalhando essa operação, o autor assinala que a exposição de informações sobre a vida pregressa do adolescente, sobretudo de fatos negativos, que são compartilhados e registrados no seu prontuário, configura traço inicial da operação.

A próxima fase do atendimento, denominada Fase III, se inaugura com a elaboração do PIA, etapa que prevê a participação do adolescente, de sua família e de profissionais da rede de serviços. Nesse momento, são estabelecidos objetivos e metas a serem alcançadas pelo adolescente ao longo do seu processo socioeducativo. Dessa operação resulta um documento que é anexado ao processo judicial do adolescente e servirá de referência para avaliar o cumprimento da MSE no momento da reavaliação. A partir da elaboração do PIA, a equipe busca direcionar o atendimento de acordo com as principais demandas e

especificidades de cada caso e, a partir disso, o adolescente poderá sair do CENSE para realizar atividades na comunidade. Para tanto, ele deverá demonstrar compromisso com seu processo socioeducativo, a atividade deverá ter relação com os objetivos e metas traçados no seu PIA e a equipe de referência, mediante novo estudo de caso, deverá autorizar e acompanhar a realização da atividade.

Segundo Feitosa e Gouveia (2018), que colaboraram na produção de material que orienta o atendimento socioeducativo paranaense, a Fase IV do atendimento se inicia no primeiro estudo de caso, tendo em vista que, desde aquele momento, o olhar da equipe se volta para as condições necessárias para favorecer o retorno do adolescente à família e à sociedade. No entanto, as ações voltadas à preparação para o desligamento, de fato, ganham consistência a partir da elaboração e execução das metas traçadas no PIA.

No âmbito do atendimento socioeducativo estadual, os instrumentos pedagógicos do Conselho Disciplinar (CD), do Estudo de Caso e do Plano Individual de Atendimento (PIA) desempenham papel central na operacionalização das intervenções dirigidas ao adolescente autor de ato infracional. Embora sejam concebidos como instrumentos pedagógicos voltados à construção de um projeto de vida alternativo às práticas infracionais, uma análise crítica deles, apoiada nos estudos de Foucault (1975/2014), revela aspectos significativos sobre as dinâmicas de saber-poder que permeiam as práticas.

Segundo o Art. 67 do Código de Normas, o CD é a instância deliberativa responsável pela análise de faltas disciplinares, podendo acarretar, a depender da situação, a aplicação de sanções disciplinares. Sua operacionalização deve estar fundamentada nos princípios da dignidade da pessoa humano, da legalidade, anterioridade e devido processo legal, bem como no princípio do contraditório e da ampla defesa. Tem como função, entre outras: deliberar sobre os comportamentos que estão em desacordo com as normas de convivência e promover o bom andamento da instituição (Paraná, 2021).

O CD, no âmbito socioeducativo, pode ser correlacionado, sem dificuldades, com um dos recursos posto em cena pelo poder disciplinar, qual seja: a sanção normalizadora. Foucault (1975/2014) elucida que, “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal” ou ainda um “modelo reduzido do tribunal” (p. 175). No CD, essa lógica se manifesta na análise de infrações cometidas dentro do CENSE, onde decisões sobre sanções ou intervenções pedagógicas são fundamentadas na tentativa de ajustar o comportamento do adolescente às normas prescritas no regulamento institucional. Cabe retomar, nesse ponto, um outro debate trazido por Foucault (1975/2014) relativo à distribuição do poder de punir presente no processo de execução da pena. O autor assinala que o juiz de nosso tempo não exerce sozinho o poder de julgar, tendo em vista que, ao longo da execução da pena:

prolifera toda uma série de instâncias anexas. Pequenas justiças e juízes paralelos se multiplicam em torno do julgamento principal: peritos psiquiátricos ou psicológicos, magistrados da aplicação das penas, educadores, funcionários da administração penitenciária fracionam o poder de punir. (p. 25)

O autor atribui o sucesso do poder disciplinar a três instrumentos, que agem de maneira integrada: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e a combinação dos dois, que se desdobra em um procedimento específico, que é o exame. Este é caracterizado por Foucault (1975/2014) como “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (p. 181). O exame produz conhecimento sobre os indivíduos, fazendo-os entrar numa rede de registros e anotações escritas, transformando-os em objetos de saber e, ao mesmo tempo, de intervenção disciplinar.

É relevante considerar que, dada sua interface com o sistema penal, o dispositivo socioeducativo reproduz em grande medida seus fundamentos. Sobre essa relação Benelli (2014, p. 67) traz que “a técnica do exame disciplinar invadiu insidiosamente, e como que por

baixo, uma justiça penal que é ainda, em seu princípio, inquisitória” (Benelli, 2014, p. 67). Pizzato e Moresco (2018), que também colaboraram na construção de material orientador do atendimento no Paraná, apontam que o estudo de caso deve levantar e reunir informações que buscam responder a muitas questões sobre o adolescente, tais como:

. . . suas características pessoais, contexto sociofamiliar de origem, aptidões e habilidades, escolarização, motivações, sonhos, histórico dos atos infracionais, a história dos fatores socioambientais que influenciaram esses atos e a história da motivação para sua prática, ou seja, os aspectos afetivo-emocionais do adolescente. (p. 129)

Ainda sobre a prática do exame, cabe observar que a própria noção de caso já é um reflexo ou efeito das práticas de exames que se desenvolveram nas sociedades modernas, pois “o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um caso” (Foucault, 1975/2014, p. 187). No atendimento socioeducativo, o estudo de caso, ao produzir um levantamento sistemático, configura o adolescente como um objeto de análise, inscrito em um discurso que o descreve, mensura, compara, classifica e o posiciona em relação à norma.

O PIA, por sua vez, é um desdobramento direto do processo de exame. A partir do diagnóstico produzido no estudo de caso, o PIA organiza metas específicas e estratégias de intervenção para o adolescente. Essa personalização, embora destinada a atender às necessidades particulares de cada jovem, também implica uma vigilância contínua e um monitoramento permanente de seus progressos ou desvios. A supervisão, os relatórios e as reavaliações que acompanham o PIA reafirmam a dinâmica foucaultiana de produção de saber-poder, consolidando o adolescente como objeto de regulação e intervenção constante.

Após trilhar esse percurso, que nos forneceu elementos para reconhecer os mecanismos e práticas que permitem conceber o CENSE como instituição total e disciplinar, seria relevante complementar a análise trazendo ao debate o sistema de privilégios, bem como

as diferentes respostas e estratégias de resistência do indivíduo ao processo de normalização, pois, como postula Foucault (1975/2014) onde há poder há também resistência.

O sistema de privilégios atuantes nas instituições totais, segundo Goffman (1974/2005), representa um efetivo fator de reorganização pessoal. Esse sistema é apresentado ao internado ao mesmo tempo que se desenrolam os processos de mortificação do eu, trazendo instruções formais e informais quanto ao seu modo de funcionamento na instituição. Ele é composto por três elementos básicos, sendo o primeiro o conjunto de normas institucionais, que estabelece o que é permitido e proibido na instituição, abarcando com detalhes a rotina do interno naquele espaço. O segundo elemento do sistema é formado por um “pequeno número de prêmios ou privilégios claramente definidos, obtidos em troca de obediência” (Goffman, 1974/2005, p. 50). No atendimento socioeducativo, este sistema de estímulos é apresentado informalmente, no desenrolar das relações que se processam no cotidiano institucional, e de maneira formal, como é possível encontrar no capítulo II do Código de Normas, intitulado “Dos direitos, deveres e estímulos aos(às) adolescentes” (Paraná, 2021, p. 11). Lá estão previstos tanto os estímulos individuais como os coletivos e eles teriam por objetivo “demonstrar ao(à) adolescente sua capacidade de alcançar as metas a que se propôs no estabelecimento de seu Plano Individual de Atendimento - PIA e valorizar seus avanços e conquistas neste processo” (Paraná, 2021, p. 14). Para Goffman (1974/2005), a apresentação dessas possibilidades, como, por exemplo, assistir uma TV, tem um “efeito reintegrador” (p. 50) para a pessoa institucionalizada, que pode, sobretudo no início de sua estadia, concentrar grande parte de sua atenção e energia pensando em como obter tais prêmios ou vantagens.

O terceiro elemento do sistema de privilégios estaria vinculado ao sistema de castigos ou de sanções disciplinares, a terminologia utilizada no atendimento socioeducativo. Os privilégios se articulam com os castigos na medida em que os últimos podem eliminar,

definitiva ou temporariamente, a possibilidade de se obter os primeiros. Ainda sobre o sistema de privilégios, Benelli (2014) traz que ele também “se relaciona com a criação de uma gíria institucional, por meio da qual os internados podem se comunicar e descrever os acontecimentos decisivos em seu mundo específico” (p. 33), dado se tratar de questões que mobilizam o interesse e a atenção de quem está privado de liberdade.

Nesse ponto, é fundamental entender que os adolescentes que estão privados de liberdade conseguem, de alguma forma, resistir ao controle imposto, pois mesmo nesses espaços há produções singularizadas. Ignorar isso seria o mesmo que reduzir esses jovens a meros alvos de ações do Estado, negando sua condição de sujeitos com histórias próprias, capacidade de transformação e reinvenção (Santos, 2018).

Para lidar com as imposições disciplinares e preservar algum grau de autonomia em um contexto altamente controlado, como são as instituições totais, os sujeitos lançam mão de diferentes respostas e estratégias de resistência. Goffman (1974/2005) conceitua como ajustamentos secundários as “práticas que não desafiam diretamente a equipe dirigente, mas que permitem que os internos consigam satisfações proibidas ou obtenham, por meios proibidos, as satisfações permitidas” (p. 54).

No contexto socioeducativo, práticas como a criação de redes informais de solidariedade, a formulação e operação pelos adolescentes de um sistema paralelo de regras e sanções e a resignificação de atividades impostas podem ser pensadas como exemplos de ações que possibilitam contornar o rígido controle a que estão expostos. São ações que permitem o exercício de algum grau de agência e autonomia.

5 ESCUTANDO HISTÓRIAS DA INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA: A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Diante da complexidade que compõe o campo de investigação desta pesquisa, dedicada a conhecer e analisar como adolescentes percebem e compreendem a MSE de internação e os procedimentos institucionais que a compõem, foi adotada uma abordagem qualitativa de investigação. Segundo Minayo (2007), esse tipo de pesquisa

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (p. 21)

Assim, avalia-se que essa abordagem favorece o acesso às percepções e significados produzidos pelos adolescentes acerca da experiência compartilhada durante o tempo de institucionalização. Ademais, tem o potencial de elucidar os modos de perceber e compreender os procedimentos e dinâmicas institucionais, bem como de analisar as relações de poder que, assim como outras forças que perpassam o campo, atravessam e produzem distintos modos de experimentar e interpretar a MSE.

Considerando o interesse da pesquisa em tomar os adolescentes internados no CENSE como participantes da construção da atual história do atendimento socioeducativo, a estratégia de pesquisa adotada foi a história oral que, segundo Queiroz (1998, p. 19):

É termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação ou cuja documentação se quer completar. Colhida por entrevistas de variada forma, ela registra experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de

tempo (Queiroz, 1998, p. 19).

A história oral visa responder a algumas lacunas nem sempre fáceis de serem conhecidas no cotidiano institucional. Seu interesse está em dar visibilidade aos agentes sociais, chamando-os a conversar sobre algumas questões cotidianas da experiência: como é viver esse cotidiano? Como e com quem se partilha esse cotidiano? Quais contatos são significativos? Quais as atividades realizadas? Quem participa? Por quê? De quais modos?

Segundo Meihy e Holanda (2010), a condição fundamental para a realização da história oral é ter um grupo de pessoas a serem entrevistadas que compartilham uma dada experiência. A escolha dos participantes e o estabelecimento de comunidades de destino, segundo apontam os autores, são fundamentais em um projeto de história oral. Por comunidade de destino entende-se os vínculos que se constituem e se sustentam a partir da partilha de “dramas comuns, coetâneos, vividos com intensidade e consequências relevantes, episódios que alteram no porvir o comportamento pretérito, rotineiro, e que impõem mudanças radicais da vida grupal” (p. 51). Na pesquisa em tela, o grupo de adolescentes tem, enquanto destino comum, a condição de estar privado de liberdade para cumprir a MSE de internação, sendo esse o drama comum que os conjuga, os enlaça e os localiza enquanto parte da comunidade específica.

Nessa perspectiva, “a história oral privilegia grupos sociais deslocados . . . parcelas minoritárias excluídas, marginalizadas, e se vale de suas narrativas para propor uma ‘outra história’, ou história ‘vista de baixo’, de ângulo incomum, sobre determinada realidade” (Meihy & Holanda, 2010, p. 52). Segundo os autores, “o grupo que gera a primeira situação justificadora da história oral – *de quem?* – deve ser explicado em suas razões de escolha” (p. 15, grifo do autor).

Diante de variadas possibilidades de problematizar a MSE de internação, a escolha por fazê-lo a partir da percepção e entendimento dos adolescentes se justifica pela relevância de

dar destaque a uma perspectiva pouco examinada nas pesquisas e agregar a participação dos adolescentes na produção de saberes na área da socioeducação. Corroborando esse entendimento, Gomes (2020), ao estudar o estado da arte sobre socioeducação, assinala que “as pesquisas ainda se concentram em alimentar o olhar estrangeiro sobre aqueles jovens, com pouca participação deles nas pontuações e conclusões” (p. 71). Assim, reconhecemos na história oral uma estratégia metodológica adequada para registrar os pontos de vista daqueles que ocupam a posição de destinatários das intervenções socioeducativas.

Como instrumento foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de explorar as percepções e entendimentos dos adolescentes acerca dos seguintes eixos: a rotina inicial, o cotidiano institucional e os procedimentos que o compõem; os modos de relacionamento com pares, equipe e familiares; as atividades pedagógicas, o PIA e a MSE de internação, incluindo seus objetivos e impactos em suas trajetórias. Desse modo, por estarem direcionadas a coletar depoimentos orais sobre um tema específico, centrando nas experiências dos adolescentes, configura-se como uma proposta de história oral temática. Nesse caso, ainda que sejam considerados informações e detalhes da vida pessoal do colaborador, eles só são relevantes quando ajudam a evidenciar elementos que contribuam para a compreensão do tema central (Meihy & Holanda, 2010).

Segundo Marzochi (2013), “a história oral tem um compromisso social com os colaboradores de suas pesquisas. Os trabalhos que a utilizam como metodologia devem visar serem facilitadores de políticas públicas para os sujeitos estudados” (p. 99). Nessa perspectiva, compreende-se que, ao abordar as experiências de cumprimento da MSE de internação, a pesquisa pode produzir um diagnóstico do atendimento ofertado pela instituição, com potencial de gerar proposições voltadas à melhoria da gestão dessa política pública.

Como fontes documentais foram utilizados artigos acadêmicos, dissertações, legislações, resoluções, manuais de orientação, referências técnicas e levantamentos

estatísticos que versam sobre a MSE de internação e o atendimento socioeducativo, bem como documentos oficiais publicados no site da SEJU, órgão responsável pela gestão das unidades socioeducativas no estado do Paraná.

Considerando as diretrizes e exigências legais para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas nas instituições socioeducativas do Paraná, expostas no ECA e na Resolução nº 300/2020 SEJUF, foi estabelecida parceria com a Vara de Adolescentes em Conflito com a Lei da cidade onde está alocado o CENSE referência, sendo obtida a autorização da juíza competente. Também foi estabelecida parceria com a SEJU para definição da abrangência da pesquisa – se em uma ou mais de uma instituição – e obtenção das autorizações exigidas, tendo a pesquisadora recebido o apoio necessário. Nesse ponto, cabe esclarecer que, enquanto servidora do referido órgão estadual, a pesquisadora possuía conhecimento prévio sobre os trâmites necessários para a realização de pesquisas acadêmicas nas unidades socioeducativas, o que tornou o processo para obtenção das autorizações menos moroso. Ademais, o fato de a pesquisadora ter experiência prévia com a execução da MSE de internação também foi um ponto que favoreceu o aceite e a celeridade do processo.

Optou-se por realizar a pesquisa em apenas uma instituição. Para tanto, elegeu-se um CENSE sediado no interior do estado do Paraná que atende exclusivamente adolescentes do sexo masculino, com idade entre 12 e 20 anos que, após o devido processo legal, foram sentenciados com a MSE de internação.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), como uma primeira etapa da fase empírica da pesquisa, foi realizada uma reunião com o diretor e a equipe técnica do CENSE referência para a apresentação dos objetivos e metodologia da pesquisa, bem como para a obtenção de indicações de possíveis participantes. Na ocasião foram expostos os critérios de inclusão: 1) adolescentes cumprindo a MSE de internação, especificamente no CENSE referência a, no

mínimo, 90 (noventa) dias, de modo a assegurar maior acúmulo de experiências no contexto investigado e 2) ter interesse e condições de articular o relato sobre as experiências vividas.

Outra questão que merece ser pontuada diz respeito ao momento de as entrevistas acontecerem. Considerando o tempo em unidade de internação provisória, bem como o tempo mínimo de permanência de 90 (noventa) dias, as entrevistas aconteceram quando os adolescentes estavam prestes a completar o primeiro período de internação, quando a MSE deve ser reavaliada pela autoridade judiciária, podendo resultar em permanência, progressão para uma MSE mais branda ou mesmo a extinção do processo.

Como recurso para preservar a identidade dos participantes e trazer um pouco de ludicidade para o processo, cada convidado foi informado que, caso aceitasse participar, seria convidado a inventar um apelido ou “vulgo” - como eles mesmos denominaram - para ser utilizado na pesquisa.

Finalizada as etapas de aceite e autorização, as entrevistas foram então programadas com o diretor da instituição, ficando acordado que seriam realizadas durante o tempo livre dos adolescentes, por se compreender que estariam mais disponíveis para compartilhar suas experiências na instituição. As entrevistas aconteceram no próprio CENSE, de forma presencial, uma vez que “história oral não se faz sem a participação humana direta, sem o contato pessoal” (Meihsy e Holanda, 2010, p. 22). Como forma de centrar a atenção na relação estabelecida com os adolescentes, as entrevistas foram gravadas em áudio, com duração média de 35 minutos cada e seguiram um roteiro (Apêndice A) que explorou questões circunscritas a três grandes temáticas.

Encerrada a etapa de entrevistas, o último passo da fase empírica consistiu na leitura, categorização e análise do material obtido. O critério que balizou a categorização das falas foi temático. Quanto à categorização, Gomes (2007) assinala que ela “tanto pode ser realizada previamente, exigindo um conhecimento sólido por parte do pesquisador para encontrar um

esquema classificatório adequado ao assunto a ser analisado, como pode surgir a partir da análise do material de pesquisa” (Gomes, 2007, p. 88). No caso em tela, em razão da direta implicação (Paulon, 2005) da pesquisadora com o campo estudado, durante a construção do roteiro de entrevista, foi possível delinear temas centrais em torno dos quais se buscou explorar em detalhes diferentes dimensões e etapas da experiência de cumprimento da MSE de internação, gerando três eixos: 1. Do ingresso ao enquadramento disciplinar: a rotina inicial no CENSE, 2. “Aqui não compensa brigar”: relações, vínculos e as dinâmicas de poder na internação socioeducativa e 3. As atividades pedagógicas, o PIA e as interpretações sobre a MSE de internação.

6. O QUE DIZEM OS ADOLESCENTES SOBRE O CENSE E A MSE DE INTERNAÇÃO

Considerando que a interpretação da MSE de internação constitui-se como um processo socialmente construído, resultante das articulações entre a trajetória de vida dos adolescentes e as experiências vivenciadas no interior da instituição socioeducativa (Padovani & Ristum, 2016), no intuito de facilitar a visualização dos participantes, apresentamos, na Tabela 1, alguns dados condensados acerca de suas trajetórias no sistema socioeducativo. Recordamos que os nomes utilizados foram escolhidos pelos próprios participantes no momento das entrevistas.

Tabela 1
Sujeitos da Pesquisa

Adolescentes	Idade (anos)	Distância da cidade de origem	Quantas vezes cumpriu a MSE de Internação	Tempo total de privação de liberdade	Tempo no CENSE referência
Anjinho	15	102 Km	1ª Internação	6 meses	4 meses
Pesadelo	16	0 Km	1ª Internação	6 meses	3 meses e meio
Pensativo	17	135 Km	1ª Internação	5 meses	3 meses e meio
Tranquilidade	17	123 Km	1ª Internação	4 meses e meio	3 meses
Look Pensador	18	163 Km	3ª Internação (1 SP e 2 PR)	4 meses	3 meses

Fonte: elaborado pela autora.

Anjinho, primeiro adolescente entrevistado, havia recém-completado 15 anos e cumpria pela primeira vez a MSE de internação. Ingressou no CENSE referência após permanecer dois meses na unidade de internação provisória. Embora tivesse duas passagens anteriores pelo sistema de justiça juvenil, foi sua primeira experiência de privação de liberdade. A entrevista ocorreu no dia de sua audiência de reavaliação, quando completou seis meses de internação e quatro meses de permanência na instituição estudada.

Pesadelo, 16 anos, reside na mesma localidade do CENSE referência, para onde foi transferido após permanecer dois meses e alguns dias na unidade de internação provisória. Tinha uma passagem anterior pelo sistema socioeducativo paranaense, quando permaneceu

privado de liberdade 32 dias em unidade socioeducativa de internação provisória, enquanto aguardava a conclusão de processo de apuração de ato infracional. Estava no CENSE referência havia três meses e meio quando foi entrevistado. Estava prestes a completar seis meses de internação e aguardava sua audiência de reavaliação.

Pensativo, 17 anos, não tinha passagens anteriores pelo sistema de justiça juvenil, sendo a primeira vez que ficou privado de liberdade e que cumpriu uma MSE. Ingressou no CENSE referência após permanecer um mês na unidade de internação provisória. Foi entrevistado após quatro meses de permanência no CENSE referência, um dia antes de sua audiência de reavaliação, que ocorreu quando ele completou cinco meses de apreensão. Como as audiências de reavaliação ocorrem mensalmente na instituição, caso a análise do processo de Pensativo ficasse para o mês seguinte, seria ultrapassado o prazo legal de seis meses.

Tranquilidade, 17 anos, cumpria pela primeira vez a MSE de internação. Teve uma passagem anterior pelo sistema de justiça juvenil, porém cumpriu MSE em meio aberto, não ficando privado de liberdade. Ingressou no CENSE referência após 78 dias em unidade de internação provisória. Foi entrevistado após permanecer três meses na instituição, semanas antes de sua audiência de reavaliação, que também ocorreu com cinco meses, pelo motivo já exposto.

Look Pensador, 18 anos, cumpria sua terceira MSE de internação. A primeira foi cumprida em uma das unidades da Fundação Casa, no estado de São Paulo, onde permaneceu pouco mais de um ano. A segunda internação foi executada no Paraná, tendo o adolescente passado por dois CENSEs, além da unidade de internação provisória. Na terceira internação, ingressou no CENSE referência após um mês de sua apreensão, vindo transferido de um dos CENSEs da capital, onde cumpriu parte de sua segunda internação. Foi entrevistado após três meses de permanência no CENSE referência.

Conforme observado na Tabela 1, exceto um adolescente, todos os demais são residentes de municípios que ficam a, no mínimo, 100 km de distância do CENSE referência. Após essa breve apresentação, daremos visibilidade ao percurso trilhado e às experiências vivenciadas por esses adolescentes ao longo da permanência institucional, de modo a acompanhar os processos em curso durante as diferentes etapas da trajetória socioeducativa.

Para tanto, a apresentação e análise de seus relatos foi organizada em três eixos temáticos, conforme segue.

6.1 DO INGRESSO AO ENQUADRAMENTO DISCIPLINAR: A ROTINA INICIAL NO CENSE

De início os adolescentes foram convidados a contar como foi o ingresso no CENSE referência e quais afetos foram despertados nesse momento, ao que relataram experiências que evidenciam tanto a dureza da chegada quanto a adaptação a um ambiente altamente controlado, marcado por novos ritmos, relações e regras de convívio. Diz Pensativo:

Na verdade, vim sabendo de lá que era mais rigoroso, sabe? . . . Falaram que aqui ia ser um pouco mais rigoroso, que era só ficar comportado, de boa - igual eu estava lá [na unidade de origem] - cumprindo minha medida de boa, que não ia ter problema nenhum (Pensativo, 2025).

Antes mesmo de ingressar no CENSE referência, já marcado pela ação do poder disciplinar vigente na instituição de internação provisória onde estava, Pensativo expressa a expectativa de rigor associada à nova instituição, estando advertido da importância de “ficar comportado” para “não ter problema” (Pensativo, 2025). A esse respeito, Benelli (2004), informa que os adolescentes “podem viver, sobretudo os novatos, aterrorizados e cronicamente angustiados quanto a desobediência das regras e suas consequências pela onipresença da autoridade escalonada e pelos regulamentos difusos” (p. 243) presentes nesse tipo de instituição.

Anjinho, o mais novo dos entrevistados, relata seu primeiro dia: “Foi muito ruim, né? Por causa que quando eu cheguei lá na Ala 1, lá tinha os lugar tudo sujo. Eu achei que aqui para mim ia ser um inferno, por causa que eu achei que não ia ter nada” (Anjinho, 2025). Sua primeira percepção da instituição remete às imagens e discursos que pairam no social. Nesse sentido Padovani e Ristum (2016), coadunando com nosso entendimento, apontam que a

forma como a sociedade atribui significados às instituições socioeducativas interfere na maneira como os próprios adolescentes vivenciam essas unidades, comumente concebidas como locais onde pessoas ficam expostas à reprodução de práticas delitivas, em condições degradantes e insalubres e onde prevalecem a ociosidade e a violência. Anjinho indica ter associado o sofrimento derivado da privação de liberdade “inferno” à ociosidade - “não ia ter nada” (Anjinho, 2025) - quase como uma característica naturalizada do local. Tal representação decorre tanto da matriz histórica que orientou a constituição dessas instituições, fortemente ancorada no modelo prisional e na racionalidade punitiva, quanto da forma como os meios de comunicação noticiam o tema, privilegiando e enfatizando aspectos negativos como “superlotação, maus-tratos, rebeliões, reincidências” e relegando a uma visibilidade marginal as experiências exitosas da socioeducação (Padovani & Ristum, 2016, p. 614).

Goffman (1974/2005) informa que o ingresso e a permanência em instituições com características totalizantes, tal como o CENSE estudado, colocam em ação uma “série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu” (p. 24) que produzem efeitos imediatos na maneira como a pessoa percebe a si e as pessoas do seu entorno. Na compreensão do autor, a privação de liberdade, por si só, configura-se como a primeira barreira que leva à mortificação do eu, uma vez que “o novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições” (p. 24), o que pode ser constatado nas falas destes entrevistados:

Ah, foi bem diferente, né? Não estava acostumado com a rotina da unidade. É foda, né? Quando você chega em um lugar e não sabe como é (Pesadelo, 2025).

Fiquei com muito, com muito medo do que eu ia enfrentar, os piás que eu ia trombar no meio da minha caminhada, se eu ia conseguir fazer uma caminhada tranquila (Look Pensador, 2025).

Os relatos de estranhamento, medo, preocupação e insegurança compõem a rede de afetos produzidos no momento inicial de chegada ao CENSE. No caso de Look Pensador, que conhecia outras instituições de internação socioeducativas - reunindo, portanto, maior condição de estabelecer comparações entre elas - a convivência com os demais adolescentes parece ter sido a dimensão que mais lhe preocupou inicialmente. No entanto, quando percebeu que permaneceria sozinho na ala, demonstrou certo alívio: “Eu cheguei também e tinha só eu na galeria. Lembro que fiquei de boa por conta que eu já tinha passado por outros tipos de CENSE. Pra mim foi de boa. Tinha passado por outros CENSE mais difíceis” (Look Pensador, 2025). Ao comparar o CENSE analisado com outros estabelecimentos socioeducativos por onde passou, expressa que, na atual instituição, conviveu com menos tensões, qualificando os outros CENSEs como “mais difíceis” (Look Pensador, 2025). Nesse ponto, é importante lembrar que, ainda que submetido às mesmas normativas legais e administrativas, os CENSEs do Paraná podem apresentar dinâmicas bastante destoantes umas das outras. Tais diferenças impactam diretamente a maneira como a MSE é executada e nos efeitos que produzirá, interferindo, conseqüentemente, nos significados que em torno dela serão construídos (Robert et al., 2020).

Segundo o Código de Normas das unidades socioeducativas do Paraná (Paraná, 2021), quando o adolescente ingressa no CENSE, devem ser realizados procedimentos de recepção, que envolvem, entre outras ações, o registro fotográfico do adolescente, a revista minuciosa dele e de seus pertences, a catalogação e armazenamento de seus pertences pessoais e a entrega de um kit de materiais de uso pessoal, com todos os itens numerados e padronizados (Paraná, 2021).

Vejamos, então, como esses procedimentos são retratados pelos participantes. Look Pensador (2025) diz: “Quando cheguei fui recebido por um agente. Ele me passou umas roupas, trocou minhas roupas lá, de uma unidade para outra. Cheguei e fui levado em uma

Ala, na Ala número 1. Aí cheguei lá e nós conversou sobre as regras da unidade, o que eu podia e não podia fazer”. Segundo Goffman (1974/2005) esses processos realizados na admissão “talvez pudessem ser denominados ‘arrumação’ ou ‘programação’, pois ao ser ‘enquadrado’, o novato admite ser conformado e codificado num objeto que pode ser colocado na máquina administrativa do estabelecimento, modelado suavemente pelas operações de rotina” (p. 26). Diz Tranquilidade: “Meu primeiro dia já cheguei com o educador lá, entrei no portãozinho, o educador . . . Já fiz a revista [corporal], o educador já me deu as roupas novas, subi, passei pela quadra, fiquei na Ala 1” (Tranquilidade, 2025).

Como bem observado por Goffman (1974/2005), o conjunto de procedimentos que ocorre durante a fase de recepção “pode ser caracterizado como uma despedida e um começo, e o ponto médio do processo pode ser marcado pela nudez” (p. 27). A revista corporal, o despojamento dos bens pessoais, a obrigatoriedade de ter que usar uniformes, a exigência de andar com as mãos para trás e a consequente desfiguração pessoal que essas intervenções produzem, são todos processos que causam impactos na subjetividade. Segundo Goffman (1974/2005), os “processos de admissão, que tiram do novato os seus apoios anteriores, podem ser vistos como a forma de a instituição prepará-lo para começar a viver de acordo com as regras da casa” (p. 50). Nota-se que, nesse início, a instituição opera no sentido de produzir um apagamento de aspectos vinculados à autoimagem e à história pessoal do adolescente. Ao mesmo tempo, trabalha sua vinculação a um espaço regulado por meio de técnicas específicas, que o posiciona em uma relação de submissão, configurando, assim, um contexto favorável ao exercício do poder sobre seu corpo e conduta (Foucault, 1975/2014).

Acerca do controle sobre o tempo e as atividades, cabe resgatar a consideração de Foucault (1975/2014) sobre o que denominou “aparelho disciplinar exaustivo” que toma a “seu cargo todos os aspectos do indivíduo” (p. 228). O procedimento imprime um controle minucioso do tempo e das atividades, organizando o cotidiano em horários rígidos e

repetitivos, de modo a converter cada instante em tempo útil. A microfísica do poder manifesta-se, assim, nos relatos dos adolescentes, ao evidenciarem que cada ato — despertar, alimentar-se, tomar banho, praticar esportes, estudar ou repousar — é previamente determinado, controlado e fiscalizado. Vejamos o que diz Look Pensador (2025):

É acordar seis horas da manhã, passam um café da manhã, que nós chama de moca. Depois oito horas nós desperta pra escolaridade, sai e vai pra escolaridade. Onze horas nós volta, almoça e tira um descanso. Uma hora da tarde tem um solário. Depois do solário, nós pega, tem o lazer de um videogame, às vezes uma quadra. Cinco horas da tarde nós janta, nisso nós já está dentro do xis e dorme. Essa é a rotina.

Seguindo em sua descrição, o entrevistado conta sobre a dinâmica da instituição nos finais de semana.

Ah, no final de semana nós temos a higiene, né? Que é limpar o xis, cortar a unha e fazer a barba. Às vezes nós corta um cabelo, que é nós mesmo que corta o cabelo. Tem um solário de uns quarenta minutos. E é isso. Nos domingos, quem tem visita vai pra visita, quem não tem respeita a visita do outro. Fica entocado no xis, sem fazer nada, só dormindo (Look Pensador, 2025).

O uso da expressão “essa é a rotina” dá pistas da naturalização de um cotidiano prescrito e pouco aberto a variações, no qual o adolescente reconhece a previsibilidade e a falta de agência sobre seus horários e atividades. Sobre a perda de autonomia característica das instituições totais, Goffman (1974/2005) observa que “uma das formas mais eficientes para perturbar a ‘economia’ de ação de uma pessoa é a obrigação de pedir permissão ou instrumentos para atividades secundárias que a pessoa pode executar sozinha no mundo externo” (p. 44). Essa imposição, segundo o autor, não apenas coloca o sujeito em posição de submissão, como também cria condições para que suas ações sejam constantemente controladas e direcionadas pela equipe de atendimento.

Outro ponto relevante é o uso frequente do pronome “nós” nos relatos, o que denota que todos estão igualmente submetidos a uma rotina uniformizada. Nesse sentido, Goffman (1974/2005) discute a arregimentação — “a obrigação na execução de uma atividade regulada em uníssono com grupos de outros internados” (p. 44) — como expressão do caráter institucionalizante, que não apenas regula, mas conforma, padroniza e fabrica modos de ser.

A rotina minha aqui durante a semana é: nós tem escolaridade, temos duas vezes na semana quadra, game também duas vezes na semana. A rotina é acordar cedo, tomar o moca, aí nós espera um pouco, já vai pra escolaridade. Aí estuda certinho, aí depois volta e almoça. Aí tem o solário duas vezes na semana, para ficar ali de boa. Tem a ducha também e final de semana temos as visitas, né? Solário dia de sábado, as visitas no domingo, uma distração (Pensativo, 2025).

Evidencia-se aqui também o que Foucault (1975/2014) chamaria de adestramento dos corpos pelo tempo, processo no qual cada gesto é minuciosamente delimitado. O lazer ou entretenimento também é regulado institucionalmente (quadra, videogame e solário). Um dos entrevistados retrata como o solário, por exemplo, aparece na rotina com limites e marcação temporal claros: “É ficar ali, pegando um sol ali, no pátio, ficar conversando . . . É, ficar solto ali no pátio. Durante trinta minutos. Tem um tempo também” (Tranquilidade, 2025).

Essa leitura é corroborada por Robert et al. (2020, p. 125), em pesquisa realizada em sete CENSEs paranaenses, na qual investigou a relação entre o cotidiano institucional e o sofrimento psíquico dos adolescentes. Segundo o autor, a percepção dos trabalhadores confirma os postulados foucaultianos, “os quais atribuem a ideia de disciplina, ordenamento espacial e estabelecimentos de presenças e ausências como uma possibilidade para a fácil localização das pessoas nos diferentes espaços” (Robert et al, 2020, p. 125).

Chama a atenção que todos os participantes fazem menção a uma estrutura homogênea de controle: horários fixos, atividades repetitivas e lazer mediado pela instituição. Contudo,

cada jovem elabora essa experiência de modo distinto. Enquanto Pensativo descreve a rotina de forma quase naturalizada, Look Pensador evidencia a exaustiva previsibilidade do cotidiano, demonstrando uma percepção um pouco mais crítica.

Segundo o Código de Normas que regula as instituições socioeducativas paranaenses, o CD é um dos instrumentos pedagógicos intrínsecos ao processo socioeducativo, sendo a “instância deliberativa responsável pela análise de faltas disciplinares, podendo ocasionar, conforme o caso, na aplicação de sanções” (Paraná, 2021, p. 30). Segundo dispõe o Art. 69 do referido documento, o CD tem como função:

- I. Deliberar sobre os comportamentos em desacordo com às normas de convivência;
- II. Constituir um sistema de inteligência permanente para a prevenção de conflitos e crises, bem como para o manejo do pós-crise;
- III. Articular a segurança e a proposta pedagógica da unidade;
- IV. Garantir a adequação entre a medida deliberada e sua contribuição para o processo socioeducativo daquele(a) adolescente em questão;
- V. Discutir questões de organização e manutenção da segurança;
- VI. Promover o bom andamento da unidade. (Paraná, 2021, p. 30-31)

A partir desse recorte, resta evidente a centralidade desta técnica disciplinar no controle do adolescente ao longo de sua permanência no CENSE, produzindo impactos diretos na execução da MSE, com desdobramento direto no tempo que ele permanecerá privado de liberdade (Anjos, 2018; Costa, 2024). Quando questionados sobre as regras institucionais, Anjinho compartilha sua experiência com as normas da instituição:

Ah, eu me estressei, perdi a paciência e bati capa. Por causa que as grades aqui, no nosso alojamento, é fechada. Ai se bater, dar murro assim na capa, faz barulho. E sobre também fazer ... passar comida para o outro. Tipo: eu não vou comer a blindada, a marmita. Eu não vou comer a marmita e vou passar para o outro. Aí eu coloco dentro da calça e passo para o outro. Isso aí não pode. Isso aí é uma regra que tem aqui, que

não pode. Também esconder as coisas no alojamento, sabe? Só isso aí que eu tive desentendimento E de cantar música assim do crime que não pode aqui também, que eu tomei comunicado disciplinar por causa disso (Anjinho, 2025)

Mais adiante, ao serem questionados sobre como a instituição lida com quem não segue as regras, Look Pensador e Pensativo comunicam o seguinte:

Pelo que eu vi, eles dão CD. Empenha mais o tempo do piá no CENSE Aí chega lá, os cara pergunta o que aconteceu, aí o piá fala o que aconteceu. Aí tem a reunião entre eles lá, aí dá um julgamento pro piá. Se ele vai ficar quinze dias ou mais sem fazer as atividades (Look Pensador, 2025).

CD é, tipo, você ficar sem participar das atividades, só vai na escolaridade. Tipo, se vai ter um solário e você tá de CD, você não vai pro solário, você fica dentro do xis. Vai ter uma atividade lá no game, você não pode participar porque você tá de CD. É isso. Meio que tira as regalias que tem aqui dentro (Pensativo, 2025).

O CD, nessa conjuntura, se apresenta como materialização daquilo que Foucault (1975/2014) denominou como sanção normalizadora. Esclarece o autor que “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma série de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento” (p. 175). Nessa chave de análise, o sistema particular de regras e sanções no âmbito da execução da MSE de internação cumpriria a função de qualificar e reprimir uma série de condutas, de modo a modelá-las segundo as normas.

Interessante observar na fala dos entrevistados que a sanção aplicada pela instituição implica restrições de direitos, dada a supressão de determinadas atividades que dela advém. No entanto, em termos de acesso às atividades de rotina, apenas o direito de acesso à educação formal não é afetado. Entretanto, como bem nos informa Anjinho, inclusive esse

direito pode ser afetado em uma dada condição: “A escola não perde. Pode ser o que for. Não! No dia que eu fiquei de contenção lá na ala 1, eu não saía para nada, nem para a escolaridade” (Anjinho, 2025). De todo modo, a escolarização aparece predominantemente nos relatos como um dever, que é parte inerente da sanção que deverá ser cumprida. Situar as atividades escolares dessa forma nos leva a considerar a dupla finalidade corretiva constitutiva da MSE de internação, dado que, mesmo em sua dimensão educativa, ela está fortemente atravessada, desde sua constituição, pela ação do poder disciplinar (Foucault, 1975/2014; Vinuto & Franco, 2019).

Nesse cenário, o CD sinaliza aos adolescentes a todo tempo que seu acesso e permanência em determinadas atividades depende de sua conformidade à norma. E mais ainda, que, se ele ficar insistentemente descumprindo as regras, poderá ter seu tempo de internação prolongado: “Porque se você tomar um Comunicado Disciplinar vai para o seu relatório e isso . . . prejudica você, sabe?” (Anjinho, 2025). Sobre essa distribuição do poder de punir Foucault (1975/2014) assinala:

. . . a partir do momento em que se deixa a pessoas que não são os juízes da infração o cuidado de decidir se o condenado ‘merece’ ser posto em semiliberdade ou em liberdade condicional, se eles podem pôr um termo à sua tutela penal, são sem dúvida mecanismos de punição legal que lhe são colocados entre as mãos e deixados à sua apreciação; juízes anexos, mas juízes de todo modo (p. 25).

Disso depreende-se que, para além da sentença formal, existem mecanismos infrapenais, tais como o CD, além de personagens que desempenham com suas ações uma parcela da função de punir, vigiando, avaliando, sancionando e produzindo práticas ajustadas às normas institucionais. O CD materializa essa operação ao funcionar como um microtribunal que conjuga direção, equipe técnica e ASSs na tarefa de julgar e sancionar

“tudo o que está inadequado à regra, tudo que se afasta dela, os desvios” (Foucault, 1975/2014, p. 176).

Nessa chave de leitura, não se trata apenas de punir quando a regra é quebrada, mas de comparar, hierarquizar e corrigir continuamente as condutas, situando cada adolescente em relação a um modelo de normalidade. A mecânica disciplinar não busca apenas reprimir, mas também recolocar o adolescente no eixo da norma, lembrando-o de que sua participação plena nas atividades e o tempo de privação de liberdade, por exemplo, dependerão do seu ajustamento a um padrão de conduta e à discursos previamente definidos.

Essa racionalidade punitiva se expressa ainda mais quando os entrevistados associam a sanção disciplinar à ideia de reflexão e aprendizado moral: “Às vezes, a pessoa fez uma coisa séria, uns quinze dias de CD, ou fica de contenção lá na Ala 1. É o certo, né? Pra pessoa pensar um pouco” (Pesadelo, 2025). Nota-se nessa fala que o sofrimento imposto pelo isolamento é naturalizado como etapa necessária de um processo formativo. Trata-se da interiorização da disciplina, que não se limita a reprimir atos, mas trabalha no sentido de produzir sujeições, transformando os próprios adolescentes em cumpridores do discurso institucional. Goffman (1974/2005) denomina este fenômeno de aceitação do discurso institucional como “conversão”, caracterizando o convertido como aquele que “aceita uma tática mais disciplinada, moralista e monocromática” (p. 61).

No entanto, há que se considerar que o processo de normalização posto em ação pelas disciplinas não é plenamente homogêneo e não se dá sem tensões, questionamentos e resistências. Quando estimulados a compartilhar suas avaliações sobre o CD e os desdobramentos do procedimento, os adolescentes apresentaram posicionamentos divergentes, sendo que três deles apresentaram discursos alinhados ao vigente na instituição:

Ah, qualquer cadeia tem regra, né mano? Qualquer unidade que você for, vai ter regra, mas aqui, que é minha primeira vez que eu caí, as regras aqui tá normal mano. O

simples também: põe a mão pra trás, né? Respeitar um ao outro, não bater boca com ninguém. As regras bem de boa, né? . . . Ah, pra quem não cumpre a unidade tá até boa. Tá até boa pra quem não cumpre (Tranquilidade, 2025).

A regra não é difícil, é mais você ter seu comportamento. Que nem você é na rua e tal. Tem que saber manter sua postura . . . Tem que seguir tudo certinho, que nós não tá na nossa casa, né? Nós tá cumprindo uma medida e tem que ser cumprida do jeito certo. Não tem motivo para levar CD e essas coisas. Tem que ter tudo certinho, fazer tudo certo (Pensativo, 2025).

Ah, tá certo, né? Porque se tem regra é pra cumprir. Ai não cumpre, tem que ter uma advertência, né? Ai tipo, se for média, toma um CDzinho de uns cinco dias. Às vezes, a pessoa fez uma coisa séria, uns quinze dias de CD, né? Ou fica de contenção lá na Ala 1. É o certo, né? Pra pessoa pensar um pouco (Pesadelo, 2025).

De outro lado temos dois adolescentes, respectivamente de 18 e 15 anos, que demonstraram capacidade de empreender uma leitura mais crítica sobre essa técnica disciplinar atuante na instituição.

Tem coisa que eu acho absurda, né? Tem coisa que eu vejo que não precisa de CD, né? Tinha que dar CD se o piá saísse na mão, pegasse um agente, tivesse alguma coisa dentro do barraco. Mas esses aí ... Vai empenhar o cara porque? Porque o cara tá com uma linha dentro do barraco? Porque tá brincando de fazer uma pescaria pra distrair o tempo? Só porque tá tentando trocar uma ideia com um piá na outra Ala? Isso daí não vejo porquê. (Look Pensador, 2025)

Essa fala permite observar que essa mecânica disciplinar colocada em curso no CENSE, no exercício de corrigir os desvios, dá mostras de seus limites. Ao incidir sobre interações banais, a instituição exhibe o quão excessivas e arbitrárias podem ser suas normas, o que dá espaço para críticas, descontentamentos e sugestões.

Quanto a esse tema, Anjinho também se mostrou um adolescente crítico, apesar da pouca idade. Inicialmente ele relata um momento de dificuldade com as regras: “Aí eu e mais um menino que bateu capa, a gente foi lá e ficou cinco dias de contenção. A gente ficou cinco dias lá para pensar o que que a gente fez” (Anjinho, 2025). Essa fala permite identificar o quanto essa intervenção age tanto no sentido de reprimir uma ação considerada reprovável quanto da produção de reflexões em torno da atitude a ser corrigida. Ao relacionar isolamento, solidão e reflexão, Foucault (1975/2014) mostra que:

. . . a solidão realiza uma espécie de autoregulação da pena, e permite uma como que individualização espontânea do castigo: quanto mais o condenado é capaz de refletir, mais ele foi culpado de cometer seu crime; mas mais também o remorso será vivo e a solidão dolorosa. (p. 229)

Entretanto, a avaliação do próprio adolescente sobre essa prática demonstra um contraponto significativo: “Ah, eu acho assim que não ... que não compensa deixar a gente lá. Por causa que eu acho que a gente devia conversar. Entrar numa sala e conversar. Por causa que deixar a gente lá ... vixe! Lá é muito ruim” (Anjinho, 2025). Enquanto o CENSE analisado aposta no isolamento como recurso de disciplinamento, Anjinho mostra o sofrimento produzido pela intervenção e reivindica a substituição por práticas pautadas pelo diálogo, dando pistas aos profissionais do sistema socioeducativo sobre a efetividade ou não dos procedimentos adotados.

Nesse cenário, isolar mais ainda aquele que já se encontra isolado da sociedade evidencia uma estratégia de exercício de poder sobre ele, pois, como postula Foucault (1975/2014), “a solidão é a condição primeira da submissão total” (p. 230). A prática de isolamento, como forma de sanção disciplinar, também foi identificada em parcela expressiva dos estudos analisados por Coscione et al. (2017), o que demonstra a permanência e a naturalização do dispositivo nas rotinas das instituições socioeducativas de internação.

Verifica-se que, apesar das inovações tecnológicas que marcam nosso tempo histórico, instituições nas quais vigoram práticas totalitárias e onde “continuam sendo implementadas inclusive as estratégias mais grosseiras de normalização disciplinar” (Benelli, 2004, p. 248), permanecem atuantes e atualizam, sob novas roupagens, antigas formas de controle e de sujeição dos indivíduos.

Conforme apresentado na seção 4.3, quando discutimos a localização geográfica e a estrutura física do CENSE referência, foi possível identificar diversas características na instituição que dão mostras de seu caráter disciplinar, o que foi reforçado pelos relatos dos adolescentes entrevistados. Eles apontaram de forma recorrente para a estrutura física precária do CENSE, ao mesmo tempo que revelaram a função de contenção e vigilância que a própria arquitetura desempenha. Vejamos o que diz Anjinho (2025)

Da parte assim, da onde nós fica, não é muito bom não Aqui já é meio que fechado. Não é muito bom! Também é muito mosquito ... muito. O banheiro fede de vez em quando, as fossas lá de trás do alojamento fica aberta. Aí o cheiro desagradável vem na hora que você está comendo, não é muito bom isso aí. Agora, das partes que eu descii aqui, que ... como é que eu posso dizer? A parte que eu passei para ir no negócio de externa, que eu fui no cinema, os lugar que eu vi é tudo arrumado, eu gostei. Só que da parte, que é onde a gente fica, que não é muito bom. A parte da escola também é tudo fechado. Não tem janela, só uma sala que tem janela e é isso aí. Não gostei muito do que eu vi não! (Anjinho, 2025).

Enquanto falava sobre os espaços da instituição Anjinho, ainda que sem conseguir decifrar o motivo, marca diferenças entre os espaços.

É diferente, é mais organizado Vai para o atendimento é muito mais diferente. É tudo limpo. Não sei porquê, mas é tudo limpo. Onde eu ... Onde eu fico é horrível! Não é agradável, não! Todos os alojamentos que eu passei é fedido” (Anjinho, 2025).

O depoimento de Anjinho mostra o caráter fechado e degradado do prédio e revela, sobretudo, a percepção de desigualdade espacial, apontando que há lugares “arrumados e limpos” destinados a momentos pontuais de saída ou a áreas restritas, enquanto o cotidiano se dá em espaços fechados, insalubres e, por vezes, incompatíveis com as atividades, haja vista a descrição do momento da refeição, que é servida no alojamento e não no refeitório. Essa divisão, sob a perspectiva analítica de Goffman (1974/2005), parece retratar a distinção elementar existente, em instituições totais, entre o mundo da equipe dirigente e o mundo dos internados. Reforçando a assimetria de poder entre os que cumprem a MSE de internação e aqueles que a administram, a disposição e organização dos espaços no CENSE parece servir a essa diferenciação. A percepção de precariedade também aparece no relato de Pensativo que, avaliando o que precisa melhorar no prédio, diz: “Precisava melhorar a estrutura aí, a sala de atendimento - que quando chove molha por dentro - os alojamentos tudo entupido, parede rachada, ventana também, tinha que melhorar essas coisas aí. A quadra também que tem uns buracos na quadra” (Pensativo, 2025).

As falas revelam um contexto que remete diretamente a um cenário de precariedade que atravessa a experiência da internação. O espaço físico, em vez de favorecer ações educativas, parece atuar como fator de degradação subjetiva, revelando a contradição entre os princípios legais e a realidade efetivamente vivida pelos adolescentes. A esse quadro soma-se a percepção de que a estrutura, embora precária, cumpre sua função primordial: conter e vigiar. Look Pensador sintetiza tal contradição ao afirmar:

A estrutura da unidade é bem boa, né? Porque, se fosse pior ... se não tivesse uma estrutura que nem essa, eu não estaria aqui, eu tinha fugido . . . É boa pra manter nós aqui dentro. Pra manter nós preso. De resto aqui, quando eu cheguei, eu vi a unidade. É grande, uma unidade grande, né? Pra chegar aqui passou por umas três portarias, mais

duas portarias, parece Pra mim, assim, também é um xis adequado, um xis de cadeia, tá ligado? (Look Pensador, 2025)

O adolescente explicita a função do espaço como dispositivo de contenção, identificando-o à organização carcerária: “um xis de cadeia” (Look Pensador, 2025). A estrutura, portanto, não se limita a abrigar os adolescentes, mas atua como tecnologia de vigilância e controle. Nesse sentido, Candiotto (2012) esclarece:

os efeitos de poder, tais como o autocontrole dos gestos e atitudes, são produzidos não somente pela violência e pela força, mas sobremaneira pela sensação de estar sendo vigiado. Nesse prisma o olho anônimo do poder e sua estruturação arquitetural é que impelem o indivíduo a se autodisciplinar. (p. 20)

A relação entre espaço e disciplina torna-se ainda mais clara quando articulada à noção de interiorização da vigilância. Nesse prisma “apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim cada um exercerá esta vigilância sobre si e contra si mesmo” (Foucault, 1979/1998, p. 218). Em outras palavras, não é apenas a presença física de membros da equipe dirigente que garante a disciplina, mas o modo como o espaço está organizado para incutir nos adolescentes a sensação de que estão constantemente sendo vigiados.

Benelli (2014) contribui para a compreensão de que a materialidade degradada das instituições socioeducativas não se configura como simples descuido ou acaso, mas como um verdadeiro dispositivo simbólico, que inscreve nos corpos dos adolescentes a mensagem de seu lugar social, reafirmando uma perspectiva de exclusão e contenção. Nesse sentido, a precariedade da infraestrutura cotidiana contrasta com a solidez do aparato de segurança, composto por muros altos, portões, grades e câmeras de vigilância, apontando onde se concentram as prioridades do investimento estatal.

Os relatos mobilizados neste primeiro eixo evidenciam a permanência de uma racionalidade disciplinar que perpassa tanto as diretrizes de atendimento quanto os procedimentos e dinâmicas de instituições de internação socioeducativa. Ainda que concebida normativamente como sanção de natureza pedagógica, a MSE de internação é experienciada pelos adolescentes, em grande parte, como prolongamento da mecânica punitiva do sistema penal, dado que permanece reproduzindo práticas e técnicas voltadas à sujeição daqueles que estão sob sua responsabilidade.

6.2 “AQUI NÃO COMPENSA BRIGAR”: RELAÇÕES, VÍNCULOS E AS DINÂMICAS DE PODER NA INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

A partir da ideia de comunidade socioeducativa, estabelecida nas normativas que regem a aplicação e a execução das MSEs, é esperado que as relações interpessoais no âmbito dos programas socioeducativos impulsionem transformações significativas na vida dos adolescentes (Coscioni, Nascimento, Rosa, & Koller, 2021). Quanto a esse aspecto, o SINASE indica que a comunidade socioeducativa - composta por adolescentes e trabalhadores - ao operar de maneira integrada e solidária visa construir e fortalecer o senso de coletividade entre seus participantes (CONANDA, 2006). Nessa perspectiva, a criação de vínculos, o respeito, o diálogo, estratégias de mediação de conflito e práticas restaurativas se destacam enquanto intervenções a serem priorizadas pelos trabalhadores no contato com o público atendido, sobrepondo-se assim às situações de violência, hostilidade e distanciamento que, historicamente (Benelli, 2014; Gonçalves, 2005; Rizzini, 2011b) e até recentemente (Conscione, 2017; Gontijo 2019), caracterizam as relações interpessoais nesse tipo de instituição.

Além de trabalhar pela integração de seus participantes, o programa socioeducativo tem por objetivo mobilizar estratégias para preservar e fortalecer os vínculos familiares,

favorecendo assim a participação da família no processo socioeducativo do adolescente, inclusive nos casos em que o vínculo é prejudicado em decorrência das características da própria MSE, como é o caso da internação. Nesse ponto, o Art. 100 do ECA foi preciso ao considerar que “na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (Brasil, 1990).

Tendo esses elementos em perspectiva, neste segundo eixo, interessa conhecer e analisar como os adolescentes concebem as relações com pares, com a equipe de atendimento e com também com seus familiares. Ao expressarem suas percepções sobre o relacionamento com os outros adolescentes, todos os entrevistados retratam um contexto em que discussões e conflitos – de variadas intensidades e distintas motivações - aparecem como inevitáveis e intrínsecos àquele cotidiano, muito embora tais impasses não necessariamente resultem em rupturas definitivas: “Ah! Discussãozinha sempre tem, né? Teve sim, tipo, um ficar zoando o outro. Aí teve uns conflitos sim, mas tudo resolvido, de boa” (Pensativo, 2025). A percepção de relações conflitivas e permeadas por violência, entendidas como inerentes àquele espaço, pode ser interpretada como parte das dinâmicas de instituições totais (Goffman, 1974/2005), em que pessoas sem laços de proximidade são agrupadas sob regras comuns e submetidos a um convívio forçado.

Outras falas dão pistas de que o poder não é exercido apenas da equipe dirigente para os adolescentes, mas transita em várias direções entre todos os integrantes da comunidade socioeducativa, inclusive entre os próprios adolescentes, evidenciando detalhes das relações de poder que atravessam esse campo (Foucault, 1975/2014). Nesse sentido, a figura do adolescente “brabão” (Anjinho, 2025) expressa essa dinâmica de forças, mostrando a disputa por poder e como cada um busca se afirmar diante do grupo, muito embora a possibilidade de ser superado esteja sempre presente. Tal dinâmica parece reproduzir, em um plano

microsocial, a própria mecânica disciplinar da instituição: “Tem uns moleque que é de boa. Agora tem outros que quer ficar se achando, pagando de brabão Aqui se você acha que é brabão, tem um piá que é mais brabo que você” (Anjinho, 2025).

Look Pensador, por sua vez, expõe uma dimensão mais violenta e pesada dessas relações, mostrando o quanto o cotidiano do CENSE comporta dinâmicas atravessadas pela marca do crime, onde a hostilidade, a rivalidade e a violência são estimuladas enquanto expressão de poder: “Tem piá que passa, óia pra nossa cara, manda salve de bala pra nós. Passa no deslocamento e xinga. Tem piá que nunca troquei ideia com o piá, entendeu?” (Look Pensador, 2025). A atitude relatada deixa entrever contornos mais rudes do convívio entre pares, já que transpõe para o interior do CENSE a simbologia “salve de bala” (Look Pensador, 2025), referenciando a violência armada e as dinâmicas criminais presentes na sociedade.

Nesse contexto, ainda que as disputas e conflitos atravessem o convívio institucional, eles precisam ser rapidamente resolvidos para que a rotina diária siga possível. Ademais, há que se considerar que o processo de normalização atuante nesse tipo de instituição produz efeitos de docilização (Foucault, 1975/2014), levando os próprios adolescentes a desenvolverem práticas relacionais e encontrar saídas diante dos impasses vividos. Essa necessidade de negociar e de reduzir as tensões presentes no dia a dia pode ser constatada nas falas de Anjinho e Tranquilidade:

Eu já discuti com os moleque. Por coisa boba eu queria mudar de ala. Ah! A gente apaziguou. A gente conversou, entrou num bom senso. Eu falei: Óh! Você fica no seu canto, eu fico no meu e nós não conversa. Não fala mal de mim, que eu não falo mal de você. E foi assim ... Aí eu consegui puxar a minha caminhada até hoje de boa desse jeito (Anjinho, 2025).

Tem sempre um piá que tira nós do sério também [risos]. Aí nesses momentos ... Aí tive um momento que eu peguei atrito com o piá. Nós discutiu lá, mas hoje em dia nós conversa lá, nós fica de boa (Tranquilidade, 2025).

Esses relatos dão pistas de que, a despeito das tensões e conflitos presentes no convívio cotidiano entre pares, os adolescentes demonstram disposição e/ou interesse em restabelecer a convivência, mostrando um esforço para solucionar os impasses, dialogar e ficar “de boa” (Tranquilidade, 2025). Pode-se considerar esse esforço como um elemento aprendido do poder disciplinar, que opera favorecendo a internalização da racionalidade punitiva. Com isso, os adolescentes são levados a ajustarem suas condutas como forma de evitar consequências mais severas como, por exemplo, ser avaliado negativamente pela equipe dirigente e isso impactar no tempo da privação de liberdade. Dizem Pesadelo e Anjinho:

Eu sempre procuro paz [risos]. Porque ... Ah! É foda, né? Nós tá todo mundo aí na mesma. Aí vai ficar arrumando intriga um com o outro. Não compensa! Nós só tem a perder aqui, não tem a ganhar nada. Ficar arrumando intriga um com o outro não compensa, nós tá tudo na mesma. Tem que todo mundo se juntar e procurar o melhor, né? (Pesadelo, 2025).

Já cheguei a falar que eu não queria mais falar com o moleque, que queria mudar de ala. Aí fui, tentei, tentei conversar, conversei com o moleque, falei: Óh, fica no seu canto que eu fico no meu e vida que segue. Por causa que aqui não compensa brigar, por causa que aqui você se empenhora (Anjinho, 2025).

A fala de Pesadelo evidencia o reconhecimento de que todos estão submetidos à mesma condição e que, portanto, há despropósito em considerar os colegas como inimigos. Sua percepção de “só ter a perder” naquele local, além de revelar a percepção de que o conflito os fragiliza enquanto grupo diante do controle da equipe dirigente, mostra o

entendimento de que todos partilham da mesma condição de desvantagem e vulnerabilidade. Isso parece abrir espaço para produção de uma convivência possível. Nesse sentido, ainda que advertidos da necessidade de constantemente regular suas ações, algumas parcerias, laços de apoio e solidariedade também se formam entre os adolescentes, como pode ser notado nos relatos a seguir.

Os adolescentes tudo gente boa, ensinou nós fazer uns origami também, os moleques que está a mais tempo. Umas pulseiras, essas coisas pra distrair e passar o tempo (Pensativo, 2025).

Ah, tem piá que eu troco ideia, que eu dou risada. Tem piá daora. Piá que eu tenho amizade, que eu não quero ver o mal lá fora, tá ligado? Quero ver os piá bem, tá ligado? Tem piá que eu vou gostar Tem piá que se eu ver que vai precisar de ajuda de mim, vai ter minha ajuda, tá ligado. Se eu ver um piá ali que tá sendo oprimido pelo outro, que se acha meio superior a ele, eu vou querer pular em cima da bala do piá, não vou deixar ninguém oprimir o piá, tá ligado? Porque isso aí, perto de mim, eu não aceito, tá ligado? (Look Pensador).

Ainda que as relações sociais no contexto de execução da MSE de internação estejam historicamente marcadas por tensões, hostilidade e violência (Conscione et al., 2017; Gontijo, 2019), parece haver aberturas para que vínculos afetivos se construam, ainda que atravessados pelos efeitos das práticas institucionais. Nesse ponto, Benelli (2014, p. 42) informa: “É preciso observar que essas expressões de solidariedade são limitadas em razão das coerções que colocam os internados numa posição de identificação e comunicação precárias e, assim, não levam necessariamente a um alto moral de grupo solidário” (Benelli, 2014, p. 42).

Questionados sobre os laços de amizades no espaço intramuros, verificou-se a menção de maior proximidade com os companheiros de ala: “Porque um monte de moleque que tá lá comigo conversa de boa” (Anjinho, 2025). “Os moleques tudo gente boa, firmeza, lá da Ala,

nenhum problema” (Pensativo, 2025). Três dos entrevistados contaram que fizeram amizades durante o período de institucionalização, inclusive com trabalhadores. Porém dois deles manifestaram a impossibilidade ou falta de interesse de estender esses laços para a vida em liberdade: “Porque, se depender de mim, quando eu sair do portão pra fora, vou esquecer desse povo Levar amizade daqui de dentro pra fora não compensa” (Pesadelo, 2025). De modo análogo, Pensativo (2025) explica que o laço que construiu não foi exatamente de amizade: “Amizade entre aspas. Quando sai lá fora, ninguém quer saber de você [risos]”. E acrescenta que, em liberdade, não pretende manter ou fortalecer os laços iniciados na internação socioeducativa: “Só quando ver na rua assim, cumprimentar, né? Puxamos o CENSE juntos lá tal, mas amizade assim não” (Pensativo). Destoando dos demais Look Pensador, ao relatar os vínculos construídos durante o cumprimento da MSE de internação anterior, fala da ligação que criou com alguns adolescentes, da importância que essas relações tiveram para ele e da perda de um amigo, a qual lamenta.

Amigo meu que eu considerava lá dentro, que era um dos meus parceiros mesmo, saiu e morreu. Fiquei muito triste, tá ligado? Tipo, eu gostava. Chorei também por conta de ter perdido meus parceiros que eu trombei, que eu ia levar pra minha vida. Queria uma amizade lá fora também. Não pude conhecer o piá lá fora. Um desses, saiu e morreu (Look Pensador, 2025).

Quando perguntados sobre o modo como concebem as relações com a equipe da instituição, todos os adolescentes iniciaram falando da relação com os ASSs, muito provavelmente por serem esses os trabalhadores que possuem a relação mais próxima com os adolescentes no dia a dia. Isso remete às considerações de Vinuto (2021):

Os agentes socioeducativos são o coração da medida socioeducativa de internação, pois da mesma forma como esse órgão é responsável pelo fluxo de sangue por todo o corpo humano, esse é o profissional responsável pelos fluxos de atividade em um

centro de internação. Isso ocorre porque os agentes socioeducativos são os profissionais que interagem com mais frequência com o adolescente internado, acompanhando-os em todas as suas atividades, dia e noite, seja dentro ou fora da unidade. Enquanto os demais profissionais de um centro de internação - como professores, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, etc. - interagem com o adolescente, sobretudo em momentos previamente agendados, são os agentes socioeducativos os responsáveis por levar os segundos até os primeiros (p. 3).

No CENSE referência, os agentes de segurança socioeducativos (ASSs) são também conhecidos como educadores sociais, que era a denominação oficial anterior dessa categoria. Ambas as denominações foram utilizadas pelos adolescentes ao se referirem a esses trabalhadores, como poderá ser observado adiante. Quanto às diferenças entre o grupo de trabalhadores que compõem a equipe de trabalho, Benelli (2014) faz lembrar que “a equipe dirigente e os internados não constituem dois grupos homogêneos” (p. 59). O autor chama a atenção para o fato de que existem diferenças de papéis dentro de cada um desses grupos, devendo tais diferenças serem consideradas no estudo das instituições.

Nessa chave de leitura dentro da equipe de atendimento, o grupo de ASSs “é aquele que precisa apresentar, pessoalmente, as exigências do estabelecimento aos internados. Por isso, são vítimas do ódio dos internados” (Benelli, 2014, p. 59). Além de ser o trabalhador que de modo mais imediato exerce a vigilância e o controle sobre os adolescentes, exigindo deles o cumprimento das normas, há ainda uma certa equivalência que paira no social - sendo inclusive almejada por essa categoria de trabalhadores - entre os ASSs e os policiais, com quem geralmente os adolescentes não possuem experiências positivas. Esses e outros fatores, historicamente associados à função dos ASSs (Vinuto, 2021) e a adolescentes acusados de praticarem infrações, concorrem para a construção de relações mais próximas. Já o “grupo dirigente de alto nível fica livre dessa projeção e se permite tratar os internados com bondade

paternal e benevolência, em poucos contatos com eles, sem prejuízo da disciplina geral (Benelli, 2014, p. 59). Ainda que todos representem a equipe dirigente, os papéis desempenhados por cada grupo terão implicações diretas na interação e nas vinculações que estabelecem com os adolescentes (Goffman, 1974/2005).

O relacionamento com os ASSs foi retratado positivamente pela maioria dos adolescentes entrevistados, dando pistas de que naquele cenário existe um trabalho mais alinhado com os princípios e orientações do SINASE, que descreve: “Fazer-se presente na ação socioeducativa dirigida ao adolescente é aspecto fundamental para a formação de um vínculo. A presença construtiva, solidária, favorável e criativa representa um passo importante para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educadores e adolescentes” (CONANDA, 2006, p. 47). Anjinho, comparando a instituição estudada com outros CENSEs do Paraná, dos quais teve notícias por intermédio de adolescentes com quem manteve contato, além de denunciar a violência presente em outros CENSEs, revela a surpresa positiva que teve ao perceber o bom tratamento que teve dos ASSs.

Os educador ... vixe! É de boa aqui. Não bate, não faz que nem eu já ouvi um monte de moleque aqui falando, que em outro CENSE eles bate, entendeu? Ai de lá do outro CENSE que eu puxei, antes de vir pra cá, eu pensei: Nossa! O educador deve bater, deve brigar. Aí quando eu cheguei aqui os educador de boa, conversa, não é ignorante, é honesto, não é mentiroso. Falam a verdade: Óh tal ... você vai ter isso aqui e tal. É isso, conversa ... eles conversa (Anjinho, 2025).

Assim como Anjinho, os outros adolescentes reconheceram relações amistosas e de apoio com os ASSs. Ao destacar o vínculo construído com um deles, Pesadelo revela por quais motivos o agente ganhou tal importância: “Ah, ele é uma pessoa de coração bom, né? Uma pessoa humilde, conversa bem” (Pesadelo, 2025). De modo análogo, Tranquilidade

ressalta a importância da aproximação e do diálogo no cenário estudado, mostrando o quanto esse tipo de relação reduz tensões e torna o cotidiano da internação mais leve.

Nós troca ideia com o educador lá, o R. O R. nós troca uma ideia crocante. O educador tem ideia boa, hein A ideia crocante é a ideia boa, mano. Sempre tem ideia boa. Os piá fala, passa a visão lá, fala umas ideia boa lá. Ele dá uma ideia, né? Se os piá quer levar também a ideia dele. Daí a gente conversa lá, fica mais de ... fica um monte de tempo conversando lá, começa o filme da sessão da tarde, acaba e nós tá conversando ainda lá (Tranquilidade, 2025).

Ainda que tenham revelado relações pautadas pelo diálogo e pelo respeito, parece haver condições para que o contato mais próximo aconteça, dando pistas de que, para ser respeitado no local, é necessário, antes, respeitar. É o que se nota na sequência:

Com os agentes mesmo tenho uma boa amizade, converso bastante, com respeito, né?

Com respeito sempre. Ah! Tranquilo (Pesadelo, 2025).

São tudo gente boa [os agentes]. Tratam eu bem, eu também trato eles bem. Nunca falei com respeito com nenhum deles (Pensativo, 2025).

Tem três, quatro educador que vai lá na ala, senta lá e conversa com a gente, fala que isso aí não compensa, que o melhor que ele quer pra nós. Que aqui ele só faz o serviço dele e nós faz, né? Cumpre a nossa medida. Fala esses negócio, que crime não compensa, que ele vê as molecada. Que já passou um monte de molecada que já morreu. Ele fala, dá um ponto de vista pra nós, né? Pra gente melhorar nossa vida (Anjinho, 2025).

A ação normalizadora (Foucault, 1975/2014) presente na MSE de internação pode ser facilmente identificada nessas falas, visto que mostram que os ASSs, ao mesmo tempo que se aproximam afetivamente e sustentam relações de respeito, trabalham como mediadores da internalização das regras e dos valores institucionais. Assim, por meio de conselhos, alertas e

discursos moralizantes, tais como “o crime não compensa” (Anjinho, 2025), eles reforçam atitudes e ações consideradas adequadas e desestimulam condutas desviantes, contribuindo para que os próprios adolescentes reconheçam a necessidade de se ajustar às expectativas do sistema socioeducativo.

Apesar de os adolescentes terem retratado um cenário onde as interações com os ASSs sejam percebidas como predominantemente permeadas pelo diálogo e pelo respeito, observou-se a existência de conflitos, dado que não são todos os ASS que apresentam esse tipo de atitude perante o trabalho. Do mesmo modo, não são todos os adolescentes que aceitam ou desejam essa aproximação com os trabalhadores do sistema, como pode ser notado a seguir.

Só com esse educador, quando eu cheguei, que eu não gostei por causa que, no meu ponto de vista, ele é meio forçado assim. Ele não tem respeito. A gente tem respeito com ele, mas ele não tem respeito com a gente. E foi só um educador que eu não me apeguei (Anjinho, 2025).

A maioria dos agentes eu converso na boa. Agora tem uns que não sou muito próximo não, mas poucos (Pesadelo, 2025).

Tem agente que passa, nós troca uma ideia. Tem agente que me dá bom dia e eu nem respondo. Porque é aquele cara falso, tá ligado? Tem agente que, quando tá perto de outro agente, qualquer coisinha te dá CD e de noite ele quer vir pedir pra conversar, tá ligado? Tem agente que passa, nós troca uma ideia. Já teve agente que chegou em mim assim: Você não é de conversar muito, né?. Eu converso, só que eu não vou conversar com você se você não chegar em mim, tá ligado? Eu converso, troco uma ideia, tá ligado? Eu não faço muita questão com agente não. Porque eles fazem o trampo deles, eu faço o meu. Eu faço minha caminhada, eles faz o trampo deles. Tem agente que

nem bom dia vai ter meu, tá ligado. Por quê? Por conta disso aí. Por conta de ser forgado com nós, tá ligado? (Look Pensador, 2025).

É notório que, se de um lado prevalece a percepção de respeito e acolhimento, sustentadas principalmente pela escuta, pelo diálogo e até certa cumplicidade, de outro, há o entendimento de que a relação entre os ASSs e adolescentes depende da postura de ambos. Temos aqui pistas de uma espécie de acordo tácito regulado pela reciprocidade: se me tratar bem, eu trato bem, mostrando que a confiança não se dá de antemão, devendo ser construída no cotidiano. Nesse cenário, o agente é aquele que aparece ao mesmo tempo como alguém capaz de estabelecer vínculos afetivos e como operador das técnicas disciplinares, podendo aplicar sanções ou conceder benefícios. Portanto, é nessa tensão entre vínculo e autoridade que parece se desenhar a maneira como os adolescentes compreendem o papel dos ASSs no CENSE referência. Vinuto (2021) auxilia na compreensão ao informar:

Entre os agentes socioeducativos ocorre usualmente uma polarização entre os termos “segurança” e “socioeducação”, isto é, um âmbito de punição e controle, muitas vezes até agressividade, e outro de aconselhamento, proteção e por vezes até afeto. Uma dimensão central para entender essa polarização é a discussão sobre direitos dos adolescentes internados: enquanto os profissionais que se definem como alinhados aos preceitos socioeducativos se posicionam a favor da garantia de tais direitos, aqueles que afirmam priorizar procedimentos de segurança costumam afirmar que os adolescentes não merecem tantos direitos. (p. 4)

Os relacionamentos com os demais integrantes da equipe de atendimento também foram retratados pela maioria dos adolescentes como qualitativamente significativos e, mais uma vez, a disponibilidade para escutar e estabelecer conexões com eles é bastante valorizada pelos entrevistados. Essa parcela de trabalhadores aparece como referência de apoio e convivência e não apenas como agentes de controle, o que aponta para a dimensão afetiva e

relacional que pode tanto favorecer quanto minar um trabalho que se proponha socioeducativo.

Com educador, diretor, as técnicas, tudo é bem de boa, mano. Nós troca ideia (Tranquilidade, 2025)

As técnicas, as psicólogas também, gente boa. Bom pra conversar, né? Às vezes a gente tá precisando falar alguma coisa, falar com elas, aí dá umas dica de como ficar melhor. As professoras também. Quando não entendo alguma coisa, eu vou lá e pergunto para elas e elas me ajudam. Tudo bom (Pensativo, 2025)

Nota-se, assim, que, para os adolescentes acima, esse grupo de trabalhadores é reconhecido como figuras de apoio e orientação, pessoas com quem é possível dialogar e que “dá umas dicas” (Pensativo, 2025), o que sugere que esses vínculos operam como importantes mediadores da experiência de internação. De todo modo, “também é possível supor que a qualidade da acolhida, do tratamento dispensado, das relações entre educadores e educandos e da oferta pedagógica sejam variáveis importantes que promovem uma maior adesão ou não ao programa desenvolvido pela entidade (Benelli, 2016, p. 219), o que implica considerar que, em razão da histórica função social desempenhada por esse tipo de instituição, mesmo as ações de proximidade cooperam com o processo de normalização desses sujeitos.

Como discutido, a adolescência foi socialmente construída como fase caracterizada por crises, conflitos, instabilidades e risco (César, 1999; Ozella, 2002), tendo contribuído para a estigmatização desses sujeitos, que tiveram seu potencial criativo reduzido a partir desse olhar. Contudo, as falas dos adolescentes dão pistas de que, mesmo em situação de privação de liberdade, marcada por tensões e altos níveis de controle, eles são capazes de gerenciar conflitos e criar laços solidários, o que rompe com a imagem do adolescente como ser naturalmente indisciplinado e perigoso difundida desde o século XIX (Groppo, 2016; Grossman, 2010), revelando uma potência relacional que contrasta com estigmas.

Os participantes foram indagados sobre as relações com a família. Cabe lembrar que quatro dos cinco adolescentes não residem no município que comporta o CENSE referência. De acordo com a equipe de atendimento, há alguns anos, a instituição tem atendido predominantemente adolescentes de outros municípios, situação que indica dificuldades diversas. Segundo dispõe a Resolução 12/2024 da SEJU, para a distribuição dos adolescentes nas unidades de internação do Estado, deve “ser observada, sempre que possível, a distância de 150 km percorridos por rodovias oficiais, em atenção à localidade e à proximidade do domicílio dos pais ou responsáveis” (Paraná, 2024, p. 74).

Com isso, nota-se que, mesmo em um sistema socioeducativo que opera de modo regionalizado, conforme preconiza o SINASE, os adolescentes podem permanecer distantes de suas localidades. Todos os participantes que residem em outra localidade estão a mais de 100 km de distância de seus municípios de origem. Dos cinco entrevistados, três receberam visitas regulares durante o período de institucionalização, um teve apenas uma visita e um não teve visitas. Todos eles mantiveram contato semanal com familiares através de chamadas de vídeo realizadas pela equipe técnica da instituição. Além disso, quatro dos cinco entrevistados contaram com a participação familiar na ocasião de elaboração do PIA, aspecto que será abordado no próximo tópico. A distância entre adolescente e família impacta diretamente a execução da MSE, uma vez que impõe barreiras significativas para alcançar o objetivo de preservar e fortalecer vínculos familiares, trazido pelas legislações. Quanto a esse tema, o ECA e, sobretudo o SINASE (CONANDA, 2006, p. 49) marcam a centralidade do papel dos familiares na vida do adolescente:

A participação da família, da comunidade e das organizações da sociedade civil voltadas a defesa dos direitos da criança e do adolescente na ação socioeducativa é fundamental para a consecução dos objetivos da medida aplicada ao adolescente. As práticas sociais devem oferecer condições reais, por meio de ações e atividades

programáticas à participação ativa e qualitativa da família no processo socioeducativo, possibilitando o fortalecimento dos vínculos e a inclusão dos adolescentes no ambiente familiar e comunitário. (CONANDA, 2006, p. 49)

As falas dos adolescentes revelam que a visita tem alto valor naquele contexto, sendo inclusive responsável pela criação de um certo pacto de respeito entre os adolescentes que, nesse dia, precisam se atentar para não atrapalhar as visitas ou apresentar atitudes que possam ser interpretadas como desrespeitosas pelos pares. A fala de Anjinho (2025) expressa bem isso: “Domingo, é o dia de visita. Dia sagrado. É o único dia que a gente tem para conversar com a família, né? Que eles vem. E é isso aí! Dia de semana também a gente tem ligação com as psicóloga”.

Importante notar que, ainda que a participação familiar seja valorizada enquanto parte essencial do trabalho com o adolescente, os procedimentos e técnicas disciplinares atuantes nesse espaço faz da visita familiar um ritual controlado e escasso, que acaba por reforçar a dependência afetiva do adolescente em relação à instituição. Nesse ponto cabe reconhecer que o poder disciplinar, além de impor diferentes barreiras físicas entre o mundo externo e interno e entre a família e o adolescente, regula as relações afetivas, permitindo o afeto circular apenas dentro de margens previamente definidas. Assim, as visitas têm dias, horários, regras e limites bem estabelecidos para acontecer.

Os relatos compartilhados dão pistas de que o olhar de desconfiança e suspeita dirigido pela sociedade ao adolescente que cumpre MSE de internação e a mecânica disciplinar que organiza as práticas institucionais parecem não destoar do olhar e das práticas que se dirigem às suas famílias. Tranquilidade (2025) conta como se deu seu contato com a família durante o tempo que permaneceu internado:

Ah, foi na base da ligação, mano. Só foi ligação. Teve uma vez que ela veio me visitar aqui. A gente vê, falou comigo ... Não! Mas, também fazer minha mãe passar

vergonha vindo me visitar no CENSE é complicado. Eu mesmo já falei pra ela em ligação: Oh! Vamos ficar na ligação mesmo. Não precisar vir aqui não, fica de boa aí mesmo.

Ao ser questionado da razão que o levou a estabelecer esse combinado com sua mãe, o adolescente explica:

Ah, porque tem toda uma ... Tem a revista lá. Isso aí é meio pá. Fica meio ruim pra ela também. Porque ainda mais eu que moro longe. Daí ela vem, gasta gasolina, vem aqui, tira a roupa, faz um monte de negócio. Daí é meio vergonhoso, né? Tanto pra ela quanto pra mim também” (Tranquilidade, 2025).

Nota-se que não é apenas o adolescente que é estigmatizado, mas o próprio laço familiar passa a portar marcas de vergonha, o que leva o próprio adolescente a proteger a mãe da experiência institucional. Apesar de refletir a realidade de uma instituição socioeducativa específica, esse dado não é isolado. Gontijo (2019), examinando publicações sobre a MSE de internação, também identificou que os procedimentos que balizam a realização das visitas familiares são humilhantes, pois, para entrar na unidade os familiares, “precisam tirar a roupa ou ter as comidas vasculhadas” (p. 660).

Historicamente, a família pobre foi alvo de desqualificação e intervenção por parte do Estado brasileiro, sendo apontada frequentemente como incompetente e omissa no exercício de suas funções (Boeira, 2015; Saraiva, 2006). Assim, a atual limitação do contato familiar pela institucionalização aparece como herdeira de práticas antigas de deslegitimação e controle das famílias das classes populares. As falas dos adolescentes atualizam o processo, ao mostrar que, ainda hoje, o vínculo familiar é fragilizado em razão das diversas barreiras colocadas tanto no momento da aplicação – quando se avalia a MSE mais adequada ao caso – quanto na execução da MSE de internação em nível institucional.

Embora reconheça a importância dos contatos telefônicos que realiza para a família durante a semana, Tranquilidade ressalta a diferença entre as conexões afetivas mediadas pela equipe e aquelas vividas no contato físico com pessoas que lhes são significativas. Ele diz:

Porque, querendo ou não, ajuda mano, o contato com a família. Porque na ligação você conversa assim, mas não tem um abraço. Daí fica meio ruim. Daí você vim em uma visita, assim. Aqui é todo domingo ou meio de semana também. No domingo podia abrir uma exceção ali, do governo trazer ou levar, não sei. Daí a gente ficava mais de boa, puxava mais de boa, sossegado. (Tranquilidade, 2025)

Além de tratar das barreiras existentes para que o trabalho de fortalecimento de vínculos se realize, o adolescente consegue apontar de maneira bastante direta uma ação capaz de aproximar os adolescentes de seus familiares, o que, na sua percepção, traria benefícios não apenas para o desenvolvimento da proposta institucional junto aos adolescentes, mas, principalmente, para a estabilidade e segurança institucional. Contudo, torna-se notório que, no vínculo com a família, a instituição reatualiza antigas práticas de suspeição e enfraquecimento dos laços familiares, mostrando que ainda há uma série de ações a serem implementadas visando garantir esse direito.

6.3 AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, O PIA E AS INTERPRETAÇÕES DA MSE DE INTERNAÇÃO

Ao reconhecer o duplo objetivo sancionatório-educativo da MSE de internação (Vinuto & Duprez, 2019), está se considerando que a instituição responsável por sua operacionalização comporta também uma hibridez que conjuga, a um só tempo, aspectos de segurança e educativos. Se no primeiro eixo de análise tratamos do ingresso dos adolescentes na instituição e da rotina inicial de cumprimento da MSE de internação, marcando seu enlace com o poder disciplinar e suas técnicas, nesse momento, passaremos à análise das atividades

educativas de diferentes naturezas ofertadas pelo CENSE, sejam elas coletivas ou individualizadas, internas ou externas.

Visando acompanhar as experiências relacionadas às diferentes etapas do cumprimento da MSE de internação, serão apresentados e analisados relatos sobre a participação dos adolescentes nas atividades pedagógicas, bem como sobre o PIA, sua construção e relevância no processo socioeducativo. Em consonância com o objetivo principal da pesquisa, por fim, serão exploradas as percepções e interpretações dos adolescentes acerca da MSE de internação.

Ao serem convidados a abordar as atividades a que tiveram acesso no CENSE referência, além das atividades escolares que compõem parte expressiva da rotina diária dos adolescentes, todos relataram a oferta de ações esportivas, culturais e reflexivas, desenvolvidas por funcionários e parceiros. Anjinho, percebendo o diretor como responsável por mobilizar ações diferenciadas no CENSE, dá destaque às ações esportivas e ao acesso a alimentos ‘diferentes’ nas aulas, mostrando como essas diferenças introduzidas no cotidiano são percebidas como vantajosas.

De vez em quando, o diretor ... traz alguns visitantes para vir treinar a gente. Que nem esses dias veio um jogador de futsal falar pra gente, um jogador de futebol americano também. De vez em quando tem gente que vem aqui jogar vôlei com nós. Já joguei tudo isso aí De vez em quando, tem atividade diferente também, algumas comidas diferentes, alguns cachorro-quente na escolaridade (Anjinho, 2025)

Além de retratar outras atividades esportivas e uma ação pontual de natureza profissional, Pesadelo dá visibilidade às ações de caráter reflexivo que foram desenvolvidas por profissionais parceiras da instituição ligadas à área jurídica e ao sistema de justiça:

Uma delas foi o karatê, que ainda tá tendo dia de segunda, quarta e sexta, se não me engano. Já fiz atividade de cabeleireiro, pra cortar o cabelo. Deixa eu ver ... já fiz

atividade com as advogadas, sobre as mulheres, feminicídio e essas coisas. Já fiz atividade dos períodos fértil da mulher, quando tava na semana da mulher. Tem atividade também que já fiz com as mulheres lá do Fórum, que é o Descomplica e o Valoriza (Pesadelo, 2025).

Look Pensador, ao falar sobre a atividade que mais lhe marcou, aponta uma das ações que abordou a temática da violência de gênero, referindo estar advertido, de agora em diante, sobre questões que antes desconhecia:

Teve coisa que ela falou lá que eu nem sabia que isso dava problema. Isso daí eu também já vou levar pra minha vida também, né? Quando ... Tudo que passa do não já é assédio, tudo que passa do não já é um B.O. (Look Pensador, 2025).

Tranquilidade, quando indagado sobre as atividades diferenciadas, retrata ações culturais, esportivas e a mesma atividade de natureza profissional citada por outros três adolescentes. A repetição pode sugerir que ações profissionalizantes, naquele contexto, tem o potencial de capturar, de modo especial, a atenção e o interesse dos adolescentes.

Tem os cara do RAP que vem, os cabeleireiros que esses tempo atrás eles veio aí, cortou nosso cabelo. Foi bem daora. Daí os cara do RAP também, conversamos com eles, falou um monte de negócio. Dai de segunda a sexta tem o karatê pra nós também. Nós faz o karatê na aula. O professor vem, ensina nós, bem bacana. (Tranquilidade, 2025)

Ao estabelecer parcerias e laços com o mundo externo, o trabalho parece se alinhar ao princípio da incompletude institucional, “caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade” (CONANDA, 2006, p. 29). Com exceção das aulas de Karatê, aparentemente mais recorrentes e incorporadas na rotina, as demais atividades mencionadas lhes parecem episódicas. Nesse ponto, há que se atentar para detalhes da fala de Anjinho,

quando aponta para o caráter descontínuo dessas ações, ao dizer que estas ocorrem “de vez em quando” (Anjinho, 2025).

No tocante às atividades laborais ou de profissionalização, coadunando com o diagnóstico realizado no mais recente Levantamento SINASE (Brasil, 2025), que identificou como desafio persistente no atendimento socioeducativo “as dificuldades na oferta de vagas em atividades laborais e de profissionalização” (p. 80), nenhum dos adolescentes mencionou ter participado, durante a realização da pesquisa, de cursos profissionalizantes, programas de aprendizagem profissional ou mesmo de trabalho formal. Mencionaram, como se viu, apenas uma atividade pontual de barbearia que lhes pareceu bem atrativa, ainda que pontual e superficial, como se observa no relato de Look Pensador: “Eu mesmo queria um curso de cabeleireiro. Não consegui, mas estavam vindo uma vez por mês aí. Não é muita coisa, mas tá bom” (Look Pensador, 2025).

Os adolescentes, como pontuado, atribuem grande valor a essas iniciativas, na medida em que elas rompem com o cotidiano percebido como monótono e repetitivo, como a visita de estudantes, esportistas, artistas e profissionais, ou mesmo o contato com temáticas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico. Segundo Goffman (1974/2005), em razão do isolamento e da homogeneização próprios de instituições com características totalizantes, tais como o CENSE referência, ações desse tipo adquirem valor pelo simples fato de introduzirem novos elementos naquela dinâmica. Nesse sentido, as alterações mobilizadas por essas diferenças produzem possibilidades de encontros com outros atores, discursos e experiências.

Os adolescentes foram estimulados a contar quais atividades lhes foram significativas e por quê. A intenção, ao propor a questão, mais do que se ocupar com as impossibilidades, foi mapear as possibilidades de “produção de subjetividades singularizadas” emergentes nas práticas institucionais (Benelli, 2004, p. 238). Buscou-se identificar aberturas, ações e

intervenções que criem condições para que os sujeitos desenvolvam seu potencial, tenham experiências significativas e possam desenvolver o pensamento crítico. As falas a seguir mostram que as atividades ganham maior valor quando são capazes de despertar novos interesses, acionar memórias afetivas e permitir experiências legítimas de escuta e reconhecimento.

A que mais gostei foi vôlei, né? Por causa que eu já, desde lá quando eu estava na liberdade eu gostava de jogar vôlei com meu irmão (Anjinho, 2025).

A que eu mais gostei assim foi a atividade do cabeleireiro, né? Que me ensinou a cortar assim, mais ou menos. Top! Ah, igual eu falei pra psicóloga: Eu gosto de cortar cabelo, né? Se fosse uma oportunidade eu ia querer. Aí teve uma atividade de cabeleireiro aqui. Eu gostei (Pesadelo, 2025).

O karatê mesmo vai ficar na memória. Quando eu sair na rua, vou querer até aprender mais sobre o karatê também (Tranquilidade, 2025).

Tais relatos deixam entrever a existência de brechas por onde se vê circular bons encontros e aprendizados significativos, indicando que mesmo nesse campo fortemente atravessado por mecanismos disciplinares e de segurança (Foucault, 1978/2008), é possível localizar experiências com potencial de engendrar modos singulares de subjetivação (Benelli, 2014).

Consoante ao princípio da incompletude institucional (CONANDA, 2006), a participação em atividades na comunidade - ou em atividades externas, como são mais conhecidas nesse contexto - é prevista para o adolescente em cumprimento da MSE de internação, sendo uma ação que pode ou não ocorrer, a depender da avaliação da equipe responsável pelo seu acompanhamento. Essa diretriz do atendimento se expressa nas experiências relatadas por três dos cinco entrevistados, que mencionaram a participação em atividades fora do CENSE, por meio das quais puderam conhecer lugares novos, exercer certa

autonomia e inscrever-se em locais e práticas de convivência e culturais que, por vezes, lhes eram inacessíveis. A fala de Pensativo é a que melhor traduz o alcance que esse tipo de intervenção pode ter no sentido de proporcionar encontros e experiências que venham agregar na vida do adolescente.

Fui pra Curitiba representar o CENSE daqui, contar como é a realidade nossa aqui. Aí fiquei sabendo também como é a realidade dos outros moleques nas outras unidades. Aí nós tudo conversamos, aí nós tivemos umas palestras lá Nós também teve uma atividade nessa externa que eu fui, que era de nós produzir um Rap com as palavras que nós estava no pensamento ali tal Nós conseguiu fazer um Rap ali rapidão e nós apresentou lá na frente. Também tive a oportunidade de conhecer um estádio de futebol. Foi muito bom! Acho que se não tivesse essa externa aí, não tinha ido nunca na vida lá ... Foi muito bom, só agradecer ao CENSE (Pensativo, 2025).

Ainda com relação às atividades ofertadas e as diferentes finalidades que podem desempenhar no contexto da internação socioeducativa, Pensativo sinaliza que, independentemente da natureza e do valor que possam ou não a vir a ter, qualquer atividade para ele é muito bem-vinda, pois, naquele contexto, elas funcionariam como antídoto contra o sofrimento decorrente do caráter prisional e fechado da instituição.

Tem hora que nós fica contando as horas pra ter uma atividade, pra sair de dentro do xis, não ficar lá dentro. Nós prefere ter mais atividade pra nós, nem que seja qualquer coisinha, só pra ficar fora do xis. Ficar dentro do xis é sofrido (Pensativo, 2025).

O relato de Anjinho, por sua vez, parece expressar certo alívio diante do fato de poder contar com apoio de pessoas que, na sua interpretação, lhes auxiliam a “ocupar a cabeça”, mesmo estando privado de liberdade:

Por causa que a gente tá aqui já, eu estou aqui cumprindo minha medida. Aí a gente não sai para rua, mas eles vêm aqui. Eles não esquece de nós. Eles vêm aqui e traz uma atividade pra ... querendo ou não, ocupar a cabeça, né? (Anjinho, 2025).

Segundo Robert et al. (2023), a limitação no acesso a atividades nesse tipo de local pode constituir fator determinante “na geração e intensificação do sofrimento mental dos(as) adolescentes” (p. 17). Nesse contexto, tais ações podem, de fato, assumir a função de auxiliar “o indivíduo relaxar, aliviando um pouco a tensão produzida pelos ataques constantes à sua pessoa” (Benelli, 2014, p. 45). Como resultado, ao proporcionarem distração, dispêndio de energia e entretenimento, as atividades educativas cooperam para a redução de tensões individuais e, por consequência, para a estabilidade institucional.

No entanto, não se pode perder de vista que “nas instituições totais e disciplinares, há sempre a tentativa de constituição de subjetividades modeladas” (Benelli, 2014, p. 12). A partir desses elementos, vê-se que as atividades ofertadas no CENSE referência se apresentam como um campo aberto de possibilidades, podendo tanto se constituir em intervenções capazes de produzir processos de subjetivação mais abertos e menos capturados pelos dispositivos institucionais, quanto servir ao disciplinamento e à produção de subjetividades modeladas, nesse caso, segundo um quadro de referências alinhado à racionalidade neoliberal.

Ao analisar criticamente o PIA e sua centralidade na execução das MSEs, nota-se que esse instrumento materializa uma refinada forma de exercício de poder sobre adolescentes em cumprimento de MSE de internação. Segundo Tauhata (2020), com o advento do ECA e do SINASE, o governo da adolescência se expande, passando a articular “tecnologias de si e tecnologias de dominação do outro” (p. 186). As tecnologias de si constituem-se, segundo o autor, como “um conjunto de técnicas pelas quais os sujeitos agem sobre si mesmos de modo a atingir algum propósito” (p. 186). Nesse sentido, para além de disciplinar e submeter, as tecnologias em operação na MSE de internação visam conduzir o próprio adolescente a gerir

sua conduta a partir de parâmetros estabelecidos previamente pelas práticas e discursos, próprios do sistema socioeducativo. Estes, por sua vez, primando pelo desenvolvimento de habilidades e “competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas” (CONANDA, 2006, p. 52), propõem ao adolescente um campo de possibilidades – estudo, curso, esporte, família e trabalho - que se apresentam como horizonte para a superação de sua trajetória infracional.

As falas dos entrevistados ilustram o foco individualizante das práticas socioeducativas que, alinhadas à racionalidade neoliberal, toma a problemática dos atos infracionais como uma questão a ser solucionada pelo próprio indivíduo, escamoteando assim questões estruturais, sociais e políticas que estão na gênese do problema. Nessa perspectiva, o adolescente é colocado no centro do processo, de modo que ele próprio - seus gestos, comportamentos e modos de pensar – passa a funcionar como métrica para se avaliarem avanços ou estagnações no processo socioeducativo. Capturando essa dinâmica, na percepção de Tranquilidade, o PIA serve ao propósito de acompanhar as mudanças do adolescente ao longo da permanência, deixando entrever o projeto de reforma do sujeito que permeia as intervenções socioeducativas em meio fechado. Ele diz que o PIA é “pra ver se a mente dele mudou ou não, se ele continua a mesma coisa, o que ele vai querer fazer, se ele tá com o mesmo pensamento. Pra ver se tá tudo normal ou não” (Tranquilidade, 2025). A dimensão de autoexame e autoanálise que o instrumento busca instalar também aparece na fala de Pensativo, que diz que o PIA “é pra saber o que você gosta de fazer, como que é a rotina, como que seria lá fora e como tá aqui dentro. É tipo, os seus planos, o que você planeja pra sua vida, sabe?” (Pensativo, 2025).

Todos os adolescentes entrevistados mencionaram ter passado por essa etapa da execução da MSE, informando que a construção do PIA no CENSE referência se dá em uma reunião com a presença da equipe multiprofissional, do adolescente e, sempre que possível, de

familiares. Nessa ocasião, são estimulados a falar de si, projetar metas e avaliar suas próprias condutas. A fala de Look Pensador exemplifica como a proposta socioeducativa, ainda que de maneira sutil, impõe o cumprimento de ritos que produzem efeitos discursivos e subjetivos.

Eu tive meu PIA e *tive que* montar o que eu vou fazer lá fora, o que eu quero pra mim, o que eu quero fazer, alguma coisa, tipo, um curso, alguma coisa assim. Tipo assim, tentar melhorar aqui na unidade, entendeu? Montar um plano pra minha vida quando eu sair lá fora, tá ligado? (Look Pensador, 2025, grifo nosso).

Analisando estritamente o cumprimento das normativas legais (ECA e SINASE), que preconizam a participação do adolescente e da família em todas as etapas do processo socioeducativo, nota-se que as ações desenvolvidas pelo CENSE referência buscam cumprir com esse protocolo, pois quatro dos cinco entrevistados contaram com a participação da família durante a reunião de construção do PIA. No entanto, há que se atentar para como os adolescentes perceberam essa intervenção. A fala de Pesadelo sinaliza que o formato utilizado para a construção do seu PIA, apesar de relatado como um momento tranquilo, não favoreceu sua fala e participação, aparentando um acordo formalizado entre sua família e as profissionais da instituição: “Ah! Meu PIA foi tranquilo. Conversei ... Na verdade, eu não conversei muito, eu fiquei com vergonha, mas nós falou. Nós não, né? Minha família, as técnicas” (Pesadelo, 2025). Outro adolescente também explicita o mal-estar despertado quando estava prestes a elaborar seu PIA: “Quando eu tive meu PIA, eu não estava querendo saber muito das coisas, por causa que eu estava meio constrangido de ter essa reunião com os meu familiar, junto com os educador, com o diretor” (Anjinho, 2025).

Entretanto, após passar por esse momento, já capturado pelo discurso vigente na instituição, complementa:

Fiquei muito triste por causa que minha mãe chorou, né? Mas aí depois eu voltei para o meu alojamento e falei: Nossa! Mas o PIA, essa reunião me ajudou muito! Por causa

que eles tentam conversar com a gente para a gente ter ... Como é que eu posso dizer? Fazer um plano para mim quando eu sair daqui, né? Que é tipo estudar, fazer um curso (Anjinho, 2025).

Esses relatos indicam que, embora a participação do adolescente na elaboração do PIA seja assegurada formalmente, os procedimentos que envolvem sua construção podem gerar situações embaraçosas e desconfortáveis, mais do que promover um espaço seguro e legítimo de expressão. A mudança da percepção de Anjinho antes e depois da sua reunião de PIA permite notar detalhes das práticas institucionais e de seus efeitos, mostrando como elas vão incidindo e conduzindo, de modo sutil, os adolescentes a incorporarem a proposta socioeducativa.

Como se pode notar, “essas instituições tentam exercer sua influência não só sobre aquilo que o indivíduo é, mas também do que ele pode vir a ser, seu movimento potencial e composição intensiva. Mais do que disciplinar os corpos, trata-se de alcançar o sujeito” (Vinuto & Franco, 2019, p. 256). Para tanto, recorrem a instrumentos ditos pedagógicos, como o PIA, que, do ponto de vista formal, orienta a execução da MSE de internação e serve, inclusive, como referencial para sua reavaliação.

Considerando a centralidade atribuída ao PIA, buscou-se compreender se os adolescentes estabelecem conexões entre a construção do PIA e o momento da reavaliação, sendo ponto comum nos relatos a percepção de que o comprometimento ou não do adolescente com os objetivos traçados no seu PIA pode ser decisivo, seja para voltar à liberdade, seja para permanecer mais tempo no CENSE.

É importante, né? Que ela [Juíza] vai ver qual que é seus planos, o que você tá pensando em fazer quando sair daqui. Ela vai ver como foi seu comportamento, como foi você na escolaridade, essas coisas aqui dentro, para ver se você está preparado para voltar e retomar sua rotina normal (Pensativo, 2025).

Ah! Tem tudo uma relação, mano! Porque, querendo ou não, na minha audiência a juíza vai ver que eu fiz o PIA. Isso ajuda também pra minha saída (Tranquilidade, 2025).

As falas acima, além de indicar a centralidade da responsabilização individual do adolescente seja pelo seu sucesso, seja pelo seu fracasso no cumprimento das metas definidas no PIA, revelam a perspicácia dos adolescentes em capturar e buscar responder às expectativas que são construídas e endereçadas a eles ao longo do período de institucionalização. Com isso, está se considerando que os adolescentes são dotados de agência, isto é, não aceitam passivamente todo o controle, disciplinamento e condução oriundos dos procedimentos institucionais, mas são capazes de agir, interpretar, reagir, resistir e criar táticas para lidar com as pressões e transformar aquele contexto. Goffman (1974/2005) cita uma série de táticas e formas de adaptação ao contexto de instituições totais e indica:

. . . a maioria dos internados preferem o caminho que alguns deles denominam ‘se virar’. Isso inclui uma combinação um pouco oportunista de ajustamentos secundários, conversão, colonização e lealdade ao grupo de internados, de forma que a pessoa terá, nas circunstâncias específicas, uma possibilidade máxima de não sofrer física ou psicologicamente (p. 62).

Nesse campo de possibilidades, Santos (2018), que buscou em sua pesquisa mapear as resistências produzidas por adolescentes em cumprimento da MSE de internação no Brasil e na França, identificou táticas que, embora se assemelhem ao que Goffman (1974/2005) definiu como ajustamentos secundários, são distintas destes. Ela fala em resistências sutis que se opõem às dominações oriundas da instituição, sendo “muitas vezes não percebidas no cotidiano e que tornam a adaptação dos adolescentes de certa forma correta para a instituição, já que parecem adaptados à rotina, mas na verdade, ao contrário, agem para que pareça dessa forma” (pp. 89-90).

Assim, por meio dos seus relatos, os adolescentes dão pistas de que entenderam que, naquele cenário, é preciso convencer a equipe dirigente e demais autoridades de que se compreendeu e que se está aceitando o projeto construído na/com a instituição socioeducativa para ser reconhecido como um sujeito apto ou não a retomar a liberdade. Isso porque, diante da incerteza temporal que marca a MSE de internação e da inexistência de parâmetros objetivos para balizar a reavaliação da MSE, o referencial de análise passa a ser o próprio adolescente. Quanto a essa questão, Tauhata (2020) explica:

A humanização dessa responsabilização consiste em executá-la mediante um conjunto de medidas . . . determinadas não conforme o ato infracional, sua gravidade, mas sua capacidade de cumpri-la (Art. 112, § 1º). Não há dosimetria entre a pena e o crime. Outra métrica se sobrepõe. Uma medida do próprio adolescente. (p. 173)

Nesse sentido, mesmo que o adolescente não aceite que os estudos ou um trabalho precarizado componha seus planos, será que ele pode escapar do esquema exigido pela instituição e expressar isso, sem colocar em risco a sua possibilidade de ser liberado? Os adolescentes entrevistados, auxiliando na construção de respostas a essa questão, indicam o seguinte:

Ele pediu isso aqui no PIA dele, mas ele não fez nada pra conseguir, tá ligado? Isso daí o Juiz vai ver que o piá não quer nada com nada” (Look Pensador, 2025).

Porque querendo ou não pensa alguém que fala assim: Então! Eu não quero estudar, não quero fazer tal e isso. Aí ela [Juíza] vai falar: Nossa! Saindo daqui ele vai acabar tendo as mesmas atitudes” (Anjinho, 2025).

Ao analisar as interpretações dos adolescentes sobre a MSE de internação, palavras como punição, cadeia, preso, prisão, renovação, aprendizado, pagar, sofrer, refletir, pensar e melhorar foram associadas à internação socioeducativa e seus propósitos, indicando que os sentidos atribuídos parecem transitar entre a vivência punitiva e a expectativa de mudança. De

modo geral, os adolescentes associaram, em alguma proporção, a MSE de internação a um processo que teria a função de transformá-los por meio de ações que estimulam o processo reflexivo e a construção de planos:

Eu acho que o CENSE. Eu acho que isso aqui é para a gente *refletir* sobre o que a gente fez. Também *pensar* no que a gente vai querer (Anjinho, 2025, grifo nosso).

Eu entendo que é pra pessoa *refletir* um pouco, né? . . . Com seis meses, já deu pra ver que *refletir* bastante, né? Dá pra ver que a mente muda, a pessoa para pra *refletir*, né? O que quer pra vida (Pesadelo, 2025, grifo nosso).

À primeira vista, seria possível compreender o estímulo de pensar sobre si como um movimento genuíno. Entretanto, no contexto da execução da MSE de internação, a reflexão opera como efeito de técnicas e procedimentos que orientam os adolescentes a pensar sobre si a partir de um quadro definido previamente pela instituição, tais como refletir sobre os erros, reconhecer a culpa, arrepende-se e demonstrar disposição para a mudança. Com isso a elaboração subjetiva possível é reduzida a expectativas que, na maioria das vezes, pouco dialogam com a realidade concreta dos adolescentes.

A dimensão punitiva da MSE de internação, atrelada à privação de liberdade, também foi algo que se destacou nas falas dos entrevistados. No caso de Look Pensador (2025), a ideia de responsabilização aparece rapidamente traduzida em termos retributivos:

Eu fiz alguma coisa errada tem que *pagar*, né? Tem que pagar de alguma forma. Aí eu pego, tenho que ficar *preso* aqui. *Pensar* nos meus erros e *pensar* no que eu ... Quando eu sair, se eu vou *melhorar*, tá ligado? (Look Pensador, 2025, grifo nosso).

Pensativo, retratando seu primeiro encontro com o sistema socioeducativo, refere nunca ter pensado haver punição para pessoas menores. Sua fala, que deu nome à pesquisa, descreve a internação socioeducativa como uma intervenção perpassada por avaliações e

exames, que tem por finalidade verificar se o adolescente está apto ou não a retomar sua liberdade.

Então, a medida de internação é tipo uma *punição*, né? Pra *pagar* pelos atos que nós fez, o ato infracional. Aí tem uma reavaliação, né? Pra ver como nós tá aqui dentro, se nós tem condição de sair pra rua, de nós conviver com as outras pessoas na rua Antes eu não pensava nessas coisas assim, sabe? Que tinha algum tipo de *punição* pra menor, mas eu vi que tem (Pensativo, 2025, grifo nosso).

No relato de Tranquilidade, nota-se que a proposta socioeducativa institucional aparece ainda mais incorporada no discurso, uma vez que o sofrimento é justificado como intrínseco ao processo de responsabilização.

O juiz deu a sentença também pra *melhorar* os adolescentes, mano. Pra abrir a mente, pra ver já como que é, pra a gente *sofrer* agora pra não *sofrer* mais tarde. Pra aprender ter a consciência do que é uma *prisão*. Pensar que todo ato tem uma reação. Tudo que a gente faz ... tem lei no mundo. Aí tudo que ele planta ele vai colher. Daí o juiz faz isso mesmo pra já deixar na ordem o caboclo (Tranquilidade, 2025, grifo nosso).

Os procedimentos institucionais, como tem sido possível acompanhar, fornecem referências que orientam o adolescente a interpretar sua trajetória a partir de valores e expectativas do próprio sistema de justiça. As falas dos adolescentes indicam a dimensão moralizante que atravessa práticas e discursos no contexto de execução da MSE de internação. Nesse sentido, Costa (2024), referendando Foucault, traz que, quando submetidos à técnica do exame – materializada no Estudo de Caso e no PIA – os adolescentes terão suas condutas esquadrinhadas, comparadas e avaliadas segundo “o sistema normativo institucional, perdendo de vista os contextos interacionais pregressos. Retira-se as marcas de origem e homogeneiza os indivíduos em um reforço aos valores meritocráticos e liberais, nos quais todos devem seguir um padrão” (p. 130). Incluídos nessa mecânica, os adolescentes são

interpelados a se constituírem como sujeitos responsabilizáveis e capazes de gerir suas próprias condutas (Cassoli & Tauhata, 2020).

Costa (2024) acrescenta que essas técnicas, somadas à indefinição temporal da internação, “adquire capacidade ainda maior de estímulo à adesão das normas” (p. 174). A liberdade, nesse contexto, parece ser concedida a partir da demonstração de que o adolescente se ajustou, nem que seja apenas aparentemente, às expectativas institucionais. Como um dos desfechos de seu estudo sobre a incerteza temporal da MSE de internação, a autora diz:

Fez-se perceptível como a incerteza do tempo assumiu significativa interferência na definição situacional dos adolescentes, que motivados a encurtarem o período de confinamento, afirmaram circunscrever as ações às expectativas institucionais, em uma tentativa de manipulação das impressões. (p. 180)

Tal achado se articula com a avaliação que os entrevistados tecem a respeito de possíveis benefícios decorrentes da internação socioeducativa, pois, quando indagados, de maneira geral, reconhecem que a internação favoreceu aprendizados e mudanças.

Ah, eu acho que isso aí ajuda a firmar a cabeça assim, a mente. Por causa que lá na rua eu só pensava em coisa ruim e agora eu só penso em coisa boa” (Anjinho, 2025).

A internação está me ajudando sim. Fez eu abrir meu olho para umas coisas que eu não via antes, lá fora no mundo, entendeu? (Pensativo, 2025).

Eu vejo que a unidade tenta sempre tá melhorando os piá (Look Pensador, 2025).

Essas falas dão pistas sobre o argumento terapêutico que circula no social e que corrobora para legitimar a internação socioeducativa, que, sob o pretexto de responsabilizar os adolescentes, reveste-se de um sentido educativo que tende a mascarar os efeitos nocivos da privação de liberdade. Nesse ponto Benelli (2014) elucida que a prisão e, por analogia, o CENSE, “é o local onde o poder de punir organiza silenciosamente um campo de objetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como terapêutica” (p. 73).

Tranquilidade, demonstrando um posicionamento mais crítico quanto à interferência da internação socioeducativa na trajetória de vida de adolescentes, de início enfatiza o quanto o poder de fazer refletir da MSE se relaciona, em grande medida, com o fato de ela acontecer em um estabelecimento educativo que se assemelha em muito com uma prisão. Ele diz:

Mesmo que o CENSE não é uma cadeia, cadeia. Cadeia é de maior, né? Mas nós já pega meio que a visão que é meio ruim ficar aqui *preso*, sem ter a liberdade. Daí sem a liberdade que é uma coisa boa, mano. Daí que a gente para, reflete (Tranquilidade, 2025, grifo nosso).

Prosseguindo com seu relato, Tranquilidade relativiza o alcance da MSE de internação e problematiza seu enfoque individualizante:

Ah, pra alguns piora, né? Pra outros melhora. Igual lá na minha Ala mesmo. Lá o piá falou: Ah! Isso aqui pra mim não serve pra nada, mano. Isso aqui pra mim não vai mudá nada na minha vida. Daí tem outros que fala que entra bom e sai ruim. Tem uns que, né? A maioria não vai mudar mesmo. Não tem como mudar. (Tranquilidade, 2025)

Ainda assim, no final do seu relato, para não deixar dúvida quanto aos efeitos que a experiência produziu nele, fez questão de indicar que: “No meu caso mesmo a mente muda, mano. Porque a gente já não quer passar por isso de novo” (Tranquilidade, 2025).

Look Pensador, ao compartilhar seu entendimento sobre o alcance da MSE, de início, apresenta um discurso mais alinhado ao do sistema socioeducativo, já que tende a responsabilizar individualmente o adolescente:

Às vezes tem piá que sai daqui e quer alguma coisa. Sai e consegue alguma coisa daqui de dentro. Tem outros que vai sair daqui e vai voltar a fazer mesma coisa, tudo escolha, né? Às vezes o piá fala que vai mudar aqui dentro, organiza um monte de coisa lá, sai e não vai atrás de nada, né? (Look Pensador, 2025).

No entanto, no decorrer de sua fala ele passa a agregar outras considerações e aponta os limites da proposta socioeducativa, destacando a condição de desamparo vivenciada por alguns deles e os limites da internação, que, no seu entendimento, não seria capaz de alterar as condições sociais, materiais e familiares do adolescente.

Não adianta um piá falar: Eu vou fazer isso daí; Eu vou sair daqui e vou jogar um futebol; Vou sair daqui e vou virar um cabeleireiro. Se o piá não tiver uma ajuda lá fora, como que o piá vai conseguir ser um jogador de futebol, sendo que no meio onde ele vive, ele tá no meio do tráfico? Como que o piá vai sair daqui, se ele não tiver a ajuda da mãe dele, pra conseguir ser um cabeleireiro? Ele vai sair e vai ficar aonde? Então, tipo assim, tudo que a pessoa tem que fazer, a pessoa vai ter que ter a ajuda de um familiar e muitas das vezes os piá não tem, tá ligado? (Look Pensador, 2025).

Embora alguns adolescentes percebam ganhos, uma análise mais detida dos relatos mostra que mesmo aqueles que identificaram benefícios também apontaram os prejuízos decorrentes da internação, o que expõe a contradição entre o ideal socioeducativo e os efeitos concretos de exclusão e interrupção de trajetórias produzidos por essa MSE. As falas de Pesadelo e Anjinho retratam a permanência na instituição como tempo perdido: “Ficar perdendo a adolescência aqui não dá” (Pesadelo, 2025); “Foi uma experiência ruim por causa que estou trancado, né? Perdi muito tempo da minha vida” (Anjinho, 2025).

As falas analisadas não apenas revelam o que os adolescentes pensam sobre a MSE de internação, mas também mostram como o próprio poder exercido sobre eles fala através deles. Entre a punição e a educação, entre o controle e o apoio, a MSE de internação se afirma como um dispositivo híbrido (Vinuto & Franco, 2019), que se constitui como uma composição entre elementos propriamente punitivos - mais diretamente ligados à segurança - e não punitivos - mais diretamente relacionados, no caso do CENSE, à socioeducação.

Diante desse cenário, Vinuto e Franco (2019), auxiliando na identificação de horizontes que possam balizar as ações dos trabalhadores do sistema socioeducativo, apontam que “é preciso reconhecer que a hibridez pode fomentar um movimento de abertura nessas organizações, possibilitando, assim, a maior penetrabilidade dos discursos e práticas concorrenciais à lógica prisional dentro das instituições híbridas” (p. 273).

Nesse horizonte, compreende-se ser necessário se manter atento às aberturas possíveis de serem penetradas e alargadas no interior do dispositivo socioeducativo, de modo a fortalecer práticas que desnaturalizem o viés punitivo, ampliem a escuta e favoreçam processos subjetivos singularizados e menos capturados pelas coerções institucionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário onde a segregação e o encarceramento ocupam posição privilegiada, favorecer que adolescentes submetidos à privação de liberdade expressem suas experiências de cumprimento da MSE de internação mostra-se uma tarefa analítica e política relevante. No contexto socioeducativo, essa questão assume contornos ainda mais urgentes, tendo em vista que a racionalidade punitiva segue orientando o debate público e sustenta a tese de que respostas mais duras seriam apropriadas para lidar com a complexa questão de adolescentes acusados da prática de atos infracionais. Tal movimento alimenta e legitima projetos legislativos que, longe de promover direitos fundamentais, visam endurecer mais e mais a punição dirigida a esse público, seja por meio da defesa da redução da maioridade penal, seja por meio de Projetos de Lei (PL), tal como o PL nº 1473/2025, que tramita na Câmara dos Deputados, o qual propõe, entre outros retrocessos, ampliar o tempo de internação e também o prazo, hoje semestral, para a reavaliação da MSE.

Problematizar a MSE de internação apoiada teoricamente na Psicologia Social exigiu, de início, retomar o processo histórico atrelado à emergência da concepção moderna de adolescência. Esse retorno ao passado evidenciou que a adolescência, longe de ser uma etapa natural e generalizada, é uma construção social moldada por práticas disciplinares e saberes científicos (Foucault, 1975/2014), tendo a Psicologia (Bock, 2004), em alguma medida, cooperado para reforçar a ideia de crise e instabilidade ligada à adolescência. Esse tipo de olhar reduz a potência desses sujeitos, acentua estigmas e impacta diretamente tanto o atendimento de suas demandas quanto a formulação de políticas públicas, inclusive a socioeducativa. Daí a necessidade de afirmar as adolescências, em sua pluralidade, reconhecendo os distintos marcadores sociais que a constituem, bem como os múltiplos componentes de subjetivação que a atravessam no contemporâneo.

Outro movimento essencial nesta pesquisa foi explorar tanto as práticas de institucionalização e controle dirigidos às crianças e adolescentes ao longo da história do nosso país, quanto o arcabouço legal relacionado à MSE de internação e sua execução. Tal empreendimento permitiu reconhecer que crianças e adolescentes pobres, desde a invasão colonialista do nosso país, vêm sendo governados e submetidos à dispositivos de sequestro e controle social (Volpi, 2002; Rizzini & Rizzini, 2004). Apesar de recobertas por discursos jurídicos de proteção, garantia de direitos e responsabilização, tais práticas não se extinguíram, pelo contrário, indicam terem se sofisticado. O arcabouço legal contemporâneo, ao se organizar em torno de categorias, tais como “medidas socioeducativas”, “ato infracional” e “adolescente em conflito com a lei”, funciona menos como ruptura e mais como tática que camufla a continuidade histórica, tornando a internação socioeducativa socialmente aceitável e institucionalmente justificável (Tauhata, 2020). Desta feita, verifica-se que o sistema socioeducativo, ao emergir vinculado ao direto penal, não apenas reproduz a seletividade que marca a criminalização da pobreza (Silva, 2005), como também reafirma a posição destes adolescentes – majoritariamente meninos, pobres, negros e moradores de periferia – como alvos preferenciais do controle estatal (Brasil, 2025).

Ao eleger as experiências de adolescentes privados de liberdade como ponto de partida para problematizar a MSE e analisar os efeitos subjetivos produzidos pelas práticas institucionais, foi importante situar historicamente a instituição e refletir sobre sua função social, características estruturais e práticas. Ao analisar a estrutura física do CENSE referência e as práticas de atendimento que lá se desdobram, articuladas com as contribuições de Foucault (1975/2014), Goffman (1974/2005), Benelli (2004) e Tauhata (2020), foi possível reconhecê-lo como instituição total e disciplinar, cuja localização geográfica, arquitetura, normas e práticas atuam em conjunto para segregar, produzir submissões, normalizar condutas e fabricar subjetividades alinhadas às expectativas de responsabilização individual e

autogoverno, típicas da racionalidade neoliberal vigente. Percorrer o trajeto teórico foi essencial para conhecer os fundamentos de práticas que ainda hoje moldam o cotidiano institucional, para analisar as falas dos adolescentes sobre essa realidade, bem como para sustentar as considerações que aqui se delineiam.

Considerando a experiência da pesquisadora no contexto de execução da MSE de internação, foi preciso seguir advertida dos limites e possibilidades que essa posição traria ao processo investigativo. Primeiramente porque, como psicóloga do sistema socioeducativo paranaense, há anos trabalhando em unidade de internação, a pesquisadora também sofre os efeitos das práticas institucionais (Benelli, 2004), tendo sua própria subjetividade capturada, em menor ou maior grau, em suas possibilidades de reconhecer dissonâncias, contradições e de empreender uma crítica aprofundada. Com isso, revela-se um dos limites da presente pesquisa. Ao mesmo tempo, a vinculação com o sistema socioeducativo, ao menos em alguns aspectos, compareceu como um facilitador, permitindo maior sensibilidade na identificação dos pontos que poderiam ser explorados, no acesso e abordagem dos entrevistados e também para estabelecer com eles um diálogo mais aberto.

Os encontros com Anjinho, Pensativo, Pesadelo, Look Pensador e Tranquilidade permitiram acessar distintas experiências e modos de perceber as práticas, dinâmicas e relações que integram o cotidiano de cumprimento da MSE de internação, tendo os entrevistados se mostrado receptivos e dispostos a dialogar sobre suas impressões e experiências no CENSE. Nesse sentido, cabe situar que, ao se apresentar como pesquisadora e trabalhadora do sistema socioeducativo, a pesquisadora foi colocada pelos adolescentes ao lado de quem ocupa a posição do poder/saber (Foucault, 1975/2014) ou da equipe dirigente (Goffman, 1974/2005). Essa assimetria, portanto, atravessou os encontros, interferindo na seleção daquilo que puderam, ou decidiram, compartilhar sobre suas vivências naquela instituição. Ao dar destaque às suas falas, buscou-se dar visibilidade a dimensões

frequentemente silenciadas ou pouco conhecidas pelo público em geral. Ao trazer à tona vozes que ocupam pouco espaço nas produções acadêmicas (Silva & Guedes, 2022) e na formulação de políticas públicas (Gontijo, 2019), foi possível tensionar discursos oficiais e localizar coerências e discrepâncias – por vezes significativas – entre o que está prescrito no ECA e no SINASE e aquilo que realmente se efetiva no cotidiano da unidade de internação.

O conjunto de relatos desvelou quais situações, práticas e relações foram experimentadas como mais marcantes para os entrevistados, permitindo mapear tanto aspectos do atendimento reconhecidos como valiosos e significativos, quanto aqueles que produzem medo, sofrimento, submissão, constrangimento e ruptura de vínculos.

Os sentidos atribuídos à MSE de internação expressam não somente experiências individuais, mas sobretudo a hibridez da instituição (Vinuto & Franco, 2019) destinada a executá-la, mostrando que mecânicas punitivas seguem sendo legitimadas sob uma pretensa roupagem pedagógica. Nessa chave de leitura, uma interpretação possível seria a de que a internação socioeducativa não fracassa exatamente por ausência de técnicas, profissionais ou instrumentos, mas sobretudo porque o encarceramento opera como eixo organizador da experiência, estabelecendo uma hierarquia em que a educação se mostra secundária à necessidade de vigiar, controlar e moldar condutas.

Frente aos resultados desta pesquisa, não é fácil admitir que a MSE de internação, tal como se tem apresentado na realidade prática das instituições socioeducativas do nosso país (Conscione et al., 2017; Gomes, 2020; Gontijo, 2019), se constitua em instrumento voltado à emancipação desses adolescentes, uma vez que o próprio ideal socioeducativo é incompatível com a privação de liberdade, que tem como pressupostos as grades e os muros. Estes, por sua vez, expressam a lógica de suspeição que recai tanto sobre o adolescente quando sobre sua família, indicando uma relação que não se sustenta na confiança. Confiança essa que, como expõe Anjos (2018), “é uma das faces da emancipação” (p. 156).

Apesar disso, as falas dos adolescentes mostram a existência de fissuras - encontros potentes, vínculos e atividades significativas, reflexões genuínas e ações externas – capazes de se constituir em experiências singulares que escapam à dinâmica totalizante da privação de liberdade. Avalia-se que a valorização dessas brechas, capazes de desestabilizar o viés punitivo, ampliar a escuta e fortalecer experiências singulares constituam um caminho ético-político essencial para o redimensionamento das práticas socioeducativas.

Os adolescentes forneceram pistas importantes para a construção de estratégias de cuidado mais sensíveis às suas necessidades e também sobre dimensões da política socioeducativa que demandam maior atenção e investimentos estruturais. Com isso, espera-se que os achados da pesquisa, além de fornecer caminhos para o aprimoramento e reinvenção das práticas, tenha tensionado os modos naturalizados de funcionamento institucional, de maneira a contribuir, em alguma medida, para que o trabalho desenvolvido nessas instituições se inscreva em um horizonte ético comprometido com o acesso a direitos fundamentais e com a reafirmação da natureza pedagógica da MSE.

Diante dessas considerações compreende-se que a Psicologia, enquanto campo de saber articulado ao sistema de justiça juvenil, ainda que historicamente convocada a se alinhar às demandas do Judiciário, tem como função primordial problematizar o funcionamento desse sistema. Ao refletir sobre a interface entre Psicologia e Socioeducação, evidencia-se a necessidade de superar atuações centradas na avaliação, no diagnóstico e na produção e reprodução de discursos que criam verdades, reforçam a responsabilização individual do adolescente, uma vez que não é o adolescente que está em conflito com a lei, mas sim as desigualdades estruturais, a seletividade penal e o modo de governar historicamente esse público que o inscreve nesse lugar. Em contraponto a essa posição, impõe-se o desafio diário de construir uma prática comprometida com a leitura dos processos históricos, sociais, afetivos e institucionais que perpassam a trajetória de vida dessa população. Entende-se que a

Psicologia Social, em sua relação com o sistema de justiça, tem o papel de desestabilizar mecanismos de exclusão e controle, abrindo espaço para intervenções mais críticas e alinhadas à garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, B. T. A. de (2013). Discrecionalidade judicial e teoria do Direito. *Revista CEJ*, 17(60), 55–64. <https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/116174>
- Almeida, T. C., de, & Mansano, S. R. V. (2012). Corpos marcados: uma análise histórica sobre a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei. *Mnemosine*, 8(2), 161–183. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41563>
- Alvarenga, R. Z. de. (2019). Direitos humanos e direitos fundamentais: conceito, objetivo e diferença. *Revista eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região*, 8(78), 22–31. <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/159631>
- Andrade, A. P. de. (2000). A Convenção sobre os Direitos da Criança em seu décimo aniversário: avanços, efetividades e desafios. *Revista da Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios*, 8(15), 9–28. https://escolamp.org.br/revistajuridica/15_01.pdf
- Andrade, P. da S., Bezerra, M. C. E., Ferreira, J. de M., & Lira, T. S. V. (2022). Criminalização da pobreza e política de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil: uma reflexão necessária. *Emancipação*, 22, 1–21. doi: 10.5212/Emancipacao.v.22.2216532.001
- Anjos, M. T. dos. (2018). *Entre a tranca e o mundo: a representação da socioeducação pelas adolescentes em medida de internação em Recife/PE*. (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
- Arruda, J. S. (2021). Breve panorama sobre a restrição e privação de liberdade de adolescentes e jovens no Brasil. *O Social em Questão*, XXIV(49), 355–382. doi: 10.17771/PUCRio.OSQ.51140
- Bastos, A. B. (2012). *Direitos Humanos das Crianças e dos Adolescentes: as contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente para a efetivação dos Direitos Humanos infanto-juvenis*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Barros, B. W., & Carvalho, T. (2023). O sistema socioeducativo entre a queda do número de internações e a ameaça das Parcerias Público-Privadas. In: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (328–333). São Paulo: FBSP. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>
- Benelli, S. J. (2004). A Instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. *Estudos de Psicologia*, 21(3), 237–252. doi: 10.1590/S0103-166X2004000300008
- Benelli, S. J. (2014). *A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas*. São Paulo: Editora UNESP Digital. doi: 10.7476/9788568334447
- Benelli, S. J. (2016). A inserção observante em quatro entidades assistenciais socioeducativas e análises. In S. J. Benelli, *O atendimento socioassistencial para crianças e adolescentes: perspectivas contemporâneas* (191–261). São Paulo: Editora UNESP Digital. doi: 10.7476/9788568334751

- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24(62), 26–43. doi:10.1590/S0101-32622004000100003
- Boeira, D. A. (2015). Menoridade em pauta em tempos de ditadura: a CPI de Menor (Brasil, 1975-1976). *Revista Angelus Novus*, 5(8), 179–198. doi: 10.11606/ran.v0i8.107905
- Bonato, V. P., & Fonseca, D. C. (2020). Socioeducação: entre a sanção e a proteção. *Educação e Revista*, 36, 1–17. doi: 10.1590/0102-4698228986
- Brasil. (1927). *Decreto-Lei 17.943-A, de 12 de outubro de 1927*. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1979). *Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm
- Brasil. (1990). *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Brasil. (2012). *Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm
- Brasil. (2023). Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Levantamento Nacional do SINASE - 2023*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania; Universidade de Brasília. https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_SINASE_2023.pdf
- Brasil. (2025). Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Levantamento Nacional do SINASE - 2024*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania; Universidade de Brasília. https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/copy_of_levantamento2024SINASE.php.pdf
- Bressan, C. R., Garcia, M., & Matos, M. L. de. (2020). Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), direitos formalmente reconhecidos e o sistema de garantias de direitos: três décadas de avanços e a (re)afirmação do antigo”. *Emancipação*, 20, 1–22. doi: 10.5212/Emancipacao.v.20.2016524.028
- Brito, R. de S. (2016). Narrativas Virtuais Juvenis: Fronteiras Fluidas. *Contracampo*, 35(2), 13–32. doi: 10.20505/contracampo.v35i2.933
- Candiotto, C. (2012). Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência. *Psicologia & Sociedade*, 24, 18–24. doi: 10.1590/S0102-71822012000400004
- Carvalho, T. (2024). Dificuldades na coleta e sistematização de dados no Sistema Socioeducativo: do meio fechado ao meio aberto. In: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (374–381). São Paulo: FBSP. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2024.pdf>

- Catafesta, C. (2023). *Direito de voz de adolescentes: protagonismo juvenil nas audiências concentradas socioeducativas*. Londrina/PR: Thoth.
- César, M. R. de A. (1999). Da adolescência em perigo à adolescência perigosa. *Educar em Revista*, 15(15), 1–7. doi: 10.1590/0104-4060.187
- César, M. R. de A. (1998). *A Invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Cifali, A. C., Chies-Santos, M., & Alvarez, M. C. (2020). Justiça Juvenil no Brasil: continuidades e rupturas. *Tempo Social*, 32(3), 197–228. doi: 10.11606/0103-2070.ts.2020.176331
- Conselho Nacional de Justiça. (2024). *Redução de adolescentes em medidas socioeducativas no Brasil 2013 – 2022: condicionantes e percepções*. Conselho Nacional de Justiça; Instituto Cíclica; Observatório de Socioeducação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília: CNJ. <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/11/relatorio-final-reducao-adolescentes-7-11-2024-1.pdf>
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília/DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/sinase_integra.pdf
- Coscioni, V., Costa, L. L. A., Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2017). O cumprimento da medida socioeducativa de internação no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Psico*, 48(3), 231–242. doi: 10.15448/1980-8623.2017.3.24920
- Coscioni, V., Nascimento, D. B., Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2021). Relações Interpessoais de Adolescentes em Medida Socioeducativa de Internação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, 1–12. doi.: 10.1590/0102.3772e3645
- Cossetin, M. (2012). *Socioeducação no estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Costa, D. C. R. (2024). *Até Quando? O tempo por trás das grades: Uma análise das estratégias dos adolescentes frente à indeterminação temporal da medida socioeducativa de internação*. Belo Horizonte: Editora Expert.
- Costa, C. S. da S., Alberto, M. de F. P., & Silva, E. B. F. de L. (2022). Responsabilização ou Punição: Violações de Direitos na Medida Socioeducativa de Internação. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(1), 10–31. doi:10.12957/epp.2022.66450
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). A fábrica do sujeito neoliberal. In P. Dardot, & C. Laval, *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (316–370). São Paulo: Editora Boitempo.

- Dardot, P., & Laval, C. (2016). Introdução à edição inglesa. In P. Dardot, & C. Laval, *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (12–33). São Paulo: Editora Boitempo.
- Del Priori, M. (2007). Adolescentes de ontem. In *Revista Mente e Cérebro. O olhar adolescente 4 – Espelhos da sociedade*, 6–13. ISBN 978-85-99535-43-1.
- Del Priori, M. (2012). A criança negra no Brasil. In A. M. Jacó-Vilela, & L. Sato (Orgs.), *Diálogos em Psicologia Social* (232–253). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. <https://static.scielo.org/scielobooks/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601.pdf>
- Faleiros, V. de P. (2011). Infância e processo político no Brasil. In: I. Rizzini, & F. Pilotti (Orgs.), *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (3ªed., 33–96). São Paulo: Cortez.
- Feitosa, J. B. (2011). *A Internação do Adolescente em Conflito com a Lei como “Única Alternativa”: reedição do ideário higienista*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Feitosa, J. B., & Gouveia, S. (2018). Fase IV – Preparação para o desligamento, retorno à comunidade e acompanhamento ao egresso. In A. S. da Silva, F. P. de O. Zilotto, & J. B. Feitosa (Orgs.), *Cadernos de socioeducação: bases teórico-metodológicas da socioeducação* (149–155). Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. [https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Cadern o_BASES_digital.pdf](https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Cadern_o_BASES_digital.pdf)
- Foucault, M. (1998). O olho do poder. In M. Foucault; R. Machado, R (Org). *Microfísica do poder*, (13ª ed., R. Machado, Trad., 209–227). RJ: Graal. (Trabalho original publicado em 1979).
- Foucault, M. (2006). Aula de 21 de novembro de 1973. In M. Foucault, *O poder psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-1974)*, (49–77). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1974).
- Foucault, M. (2008). Aula de 25 de Janeiro de 1978. In M. Foucault, *Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978)*, (73–103). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978).
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (42ª ed., R. Ramallete, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1975).
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Giangarelli, P. M. & Rocha, A. P. (2011). Adolescente privado de liberdade: um estudo dos argumentos do Judiciário para aplicação da medida socioeducativa de internação. *Serviço Social em Revista*, 14(1), 173–197. doi: 10.5433/1679-4842.2011v14n1p173

- Giangarelli, P. M. (2015). *Criminalização dos adolescentes pobres: a medida socioeducativa de internação como expressão do Estado penal*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Goffman, E. (2005). *Manicômios, prisões e conventos* (7ª ed., D. M. Leite, Trad.). São Paulo, Perspectiva (Texto original publicado em 1974).
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In S. F. Deslandes, R. Gomes, & M. C. de S. Minayo (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (26ª ed., 79–107). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomes, I. (2020). *Socioeducação: uma invenção (de)colonial*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Gonçalves, H. S. (2005). Medidas socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional. In M. H. Zamora (Org.). *Para além das grades: elementos para transformação do sistema socioeducativo* (35–61). São Paulo: PUCRio/Edições Loyola.
- Gontijo, D. R. (2019). *Medidas socioeducativas de privação de liberdade no Brasil: uma revisão sistemática de literatura*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Uberlândia, Uberlândia.
- Grosso, L. A. (2016). Sociologia da Juventude. In: L. A. Grosso. *Juventudes: sociologia, cultura e movimentos* (7–35). Alfenas, MG: Universidade Federal de Alfenas.
- Grossman, E. (2010). A construção do conceito de adolescência no Ocidente. *Adolescência & Saúde (Online)*. 7(3), 47–51. <https://doceru.com/doc/n8cx8v1e>
- Guareschi, N. (2012). Infância, adolescência e a família: práticas PSI, sociedade contemporânea e produção de subjetividade. In A. M. Jacó-Vilela, & L. Sato. (Orgs), *Diálogos em Psicologia Social* (254–268). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Guerin, C. S. (2020). *Percepção de professores sobre o uso da tecnologia no ensino e aprendizagem da Geração Z*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.
- Heller, A. (2016). *O cotidiano e a história*. (11ª ed., Coutinho, C. N.; Konder, L., Trad). São Paulo: Paz e Terra. (Texto original publicado em 1970)
- Herculano, J. A. H., & Gonçalves, M. G. (2011). Educador social: segurança e socioeducador, a conciliação. *Serviço Social em Revista*, 14(1), 74–101. doi: 10.5433/1679-4842.2011v14n1p74
- Keil, I. M. (2007). Do capitalismo industrial ao pós-industrial: reflexões sobre trabalho e educação. *Educação Unisinos*. 11(1), 15–21. <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5681>
- Leite, C. C. (2006). Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. *Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro*, (23), 93–107. <https://www.mprj.mp.br/servicos/revista-do-mp/revista-23/artigo-das-pags-93-107>

- Lustosa, P. R. (2013). *Dispositivos socioeducativos, biopolítica e governamentalidade*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Mansano, S. R. V. (2003). *Vida e profissão: cartografando trajetórias*. São Paulo: Summus.
- Marinho, F. C., & Galinkin, A. L. (2017). A história das práticas diante do desvio social de jovens no Brasil: reflexões sobre o ideal de ressocialização. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(2), 280–297.
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200004
- Marzochi, A. S. (2013). Procedimentos metodológicos de pesquisa com jovens infratores: a importância da história oral. *Resgate*, XXI (25/26), p. 97–102.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645759/13058>
- Mbembe, A. (2021). Introdução. In A. Mbembe. *Brutalismo* (23–35). São Paulo: N-1 Edições.
- Meihy, J. C. S. B & Holanda, F. (2010). *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto.
- Melo, T., & Souza, E. (2019). A Socioeducação como Dispositivo de Poder Disciplinar: Histórias Vividas. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 18(3), 349–370. doi: 10.21529/RECADM.2019015
- Mendez, E. G. (1998). *Infância e cidadania na América Latina*. São Paulo: Hucitec.
- Mendez, E. G. (2006). Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que una história de los derechos de la infancia? In *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (7–23). São Paulo: ILANUD.
- Mendez, E. G. (2008). A Dimensão Política da Responsabilidade Penal dos Adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. *Educação & Realidade*, 33(2), 15–35.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432008000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Menegaz, S. S., & Ribeiro, M. E. A. (2018). Fase I – Recepção, Acolhida e Integração. In A. S. da Silva, F. P. de O. Ziliotto, & J. B. Feitosa (Orgs.). *Cadernos de socioeducação: bases teórico-metodológicas da socioeducação* (109–121). Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos.
[https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Cadern o_BASES_digital.pdf](https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Cadern_o_BASES_digital.pdf)
- Menezes, S. B. de, Gonçalves, G. do L., Nunes, N. A., Cardoso, R. E., Andreola, J. F., Souza, J. C. de P. de, Pacheco, D., & Thomé, R. L. (2024). Os processos de normalização dos internos em uma instituição de segurança socioeducativa: uma análise sob a perspectiva dos seus agentes de segurança. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 10(2), 1–25. doi:10.55905/ijsmtv10n2-032

- Minayo, M. C. de S. (2007). O Desafio da Pesquisa Social. In S. F. Deslandes, R. Gomes, & M. C. de S. Minayo (Orgs.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (26ª ed., 09–29). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moraes, B. R. de, & Weinmann, A. de O. (2020). Notas sobre a história da adolescência. *Estilos da Clínica*, 25(2), 280–296. doi: 10.11606/issn.1981-1624.v25i2p280-296
- Nalli, M. A. G., & Mansano, S. R. V. (2019). Da violência psicopolítica na contemporaneidade: uma análise das dimensões afetivas. *Psicologia em Estudo*, 24. doi: 10.4025/psicoestud.v24i0.4302
- Nascimento, M. L., & Coimbra, C. M. B. (2008). Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In Geisler, A. R.; Abrahão, A. L.; Coimbra, C. M. B. (Org.). *Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde* (143–153). Niterói, RJ: EDUFF.
- Oliveira, C. B. E., Oliva, O. B., Arraes, J., Galli, C. Y., Amorim, G., & Souza, L. A. (2016). Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia Em Estudo*, 20(4), 578–585. doi:10.4025/psicoestud.v20i4.28456
- Oliveira, R. H. D. de, & Figueiredo, I. M. Z. (2019). A gestão da política de socioeducação no Estado do Paraná: repercussões no período de 2007 a 2015. *Jornal de Políticas Educacionais*, 13, 1-23. doi: 10.5380/jpe.v13i0.63693
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In M. de L. J. Contini, & S. H. Koller (Orgs.). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*, 16–24. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97–125. doi: 10.1590/S0100-15742008000100005
- Pacheco, D., & Marque, D. (2023). A heterogeneidade territorial da letalidade policial no Brasil. In Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (62-67). São Paulo: FBSP. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>.
- Padovani, A. S., & Ristum, M. (2016). Significados Construídos acerca das Instituições Socioeducativas: Entre o Imaginado e o Vivido. *Psico-USF*, 21(3), 609–622. doi: 10.1590/1413-82712016210314
- Palmieri, R. P., & Zaniani, E. J. M. (2022). A adolescência e a experiência do sofrimento psíquico: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença e da lógica psicossocial. In R. P. Palmieri, & E. J. M. Zaniani. M. *Saúde mental e suicídio na adolescência: contribuições da Psicologia Sócio-Histórica* (37–69). Curitiba: CRV.
- Paraná. (2021). *Resolução nº 265 de 24 de novembro de 2021 da Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho*. Aprova, na forma do Anexo que integra a presente Resolução, o Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná.

https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/resolucao_265-2021_-_codigo_de_normas.pdf

Paraná. (2024). *Resolução nº 12 de 08 de março de 2024 da Diretoria Geral da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania*. Regulamentação das vagas das Unidades Socioeducativas do Estado do Paraná, institui os Escritórios Regionais de Socioeducação e dá outras providências.

https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/resolucao_no12.2024_e_anexos_-_publicada_1_0.pdf

Paula, P. A. G. de (2006). Ato infracional e a natureza do sistema de responsabilização. In.: *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (25–48). São Paulo: ILANUD.

Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, 17(3), 18-25. doi: 10.1590/S0102-71822005000300003

Pizzatto, K. C., & Moresco, L. (2018). Fase II – Estudo de Caso: conhecer para planejar. In A. S. da Silva, F. P. de O. Ziliotto, & J. B. Feitosa (Orgs.). *Cadernos de socioeducação: bases teórico-metodológicas da socioeducação* (123–133). Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos.

https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_BASES_digital.pdf

Queiroz, M. I. P. de. (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In M. I. P. de Queiroz & O. de M. V. Simson, *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*, (14–43). São Paulo: Vértice.

Rizzini, I. [Irene]. (2011a). Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: Irene Rizzini, & F. Pilotti (Orgs.), *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (97–149). São Paulo: Cortez.

Rizzini, I. [Irma]. (2011b). Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In Irene Rizzini, & F. Pilotti (Orgs.), *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (225–286). São Paulo: Cortez.

Rizzini, I. [Irene] & Pilotti, F. (2011). A infância sem disfarces: uma leitura histórica. In Irene Rizzini, & F. Pilotti (Orgs.), *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (15–30). São Paulo: Cortez.

Rizzini, [Irene] & Rizzini, [Irma]. (2004). Marcos referentes à prática de institucionalização de crianças e adolescentes ao longo da história: permanências e mudanças. In Irene Rizzini & Irma Rizzini, *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente* (63–82). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

- Robert, C., Stefanello, S., Ditterich, R. G., & Santos, D. V. D. dos. (2023). Ambiência e saúde mental na privação de liberdade infanto-juvenil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 33. doi: 10.1590/S0103-7331202333032
- Santos, M. A. C. dos (2002). Criança e criminalidade no início do século. In M. Del Priore (Org.), *História das Crianças no Brasil*, (3ª ed., 211–230). São Paulo: Contexto.
- Santos, M. C. S. (2018). *Resistentes, Conformados e Oscilantes: Um estudo acerca das resistências produzidas pelos adolescentes privados de liberdade no Brasil e na França*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Saraiva, J. B. C. (2005). *Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral - uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Saraiva, J. B. C. (2006). As garantias processuais e o adolescente a que se atribua a prática de ato infracional. In *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (p. 175–205). São Paulo: ILANUD.
- Saraiva, J. B. C. (2006). O Direito Penal Juvenil. In J. B. C. Saraiva. *Compêndio de Direito Penal Juvenil: adolescente e ato infracional* (17–93). Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Silva, A. F. do A. e. (2006). O Estatuto da Criança e do Adolescente e o sistema de responsabilidade penal juvenil ou o mito da inimputabilidade penal. In *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (49–59). São Paulo: ILANUD.
- Silva, M. L. O. (2005). *O controle sócio-penal de adolescentes com processos judiciais em São Paulo*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Silva, S. C., & Guedes, O. de S. (2022). A medida socioeducativa de internação nos Centros de Socioeducação do Paraná: uma revisão sistemática das teses e dissertações no estado. *Serviço Social em Revista*, 25(2), 460–486. doi: 10.5433/1679-4842.2022v25n2p460
- Tauhata, T. B. V. (2020). *A emergência do adolescente em conflito com a lei*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Tauhata, T. B. V., & Cassoli, T. (2020). O governo da adolescência e seus deslocamentos históricos. *Educação em Revista*, 36, 1–23. doi: 10.1590/0102-4698234615
- Vinuto, J. (2021). “Tudo é questão de postura”: o trabalho emocional realizado por agentes socioeducativos em centros de internação do Rio de Janeiro. *Cadernos Pagu*, (61), 1–16. doi.: 10.1590/18094449202100610015
- Vinuto, J., & Duprez, D. (2019). O duplo objetivo sancionatório-educativo no Brasil e na França: As diferentes configurações organizacionais direcionadas ao adolescente em conflito com a lei. *Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, (3), 115–135. <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/23140>

- Vinuto, J., & Franco, T. M. (2019). "Porque isso aqui, queira ou não, é uma cadeia": as instituições híbridas de interface com a prisão. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 24(2), 250–277. doi: 10.5433/2176-6665.2019v24n2p250.
- Vinuto, J., Vargas, J. D., & Gonçalves, H. S. (2021). “Falta de fechamento”: conflitos profissionais e centralidade dos procedimentos de segurança no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro. *Sociedade e Estado*, 36(3), 1037–1058. doi: 10.1590/s0102-6992-202136030009
- Volpi, M. (2002). Crianças e adolescentes – de menores a sujeitos políticos. In V. R. Müller, & A. J. Morelli (Orgs), *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver* (1–4). Maringá: Eduem.
- Zamora, M. H. (2005). A lógica, os embates e o segredo: uma experiência de curso de capacitação com educadores. In M. H. Zamora (Org). *Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (79–111). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Zanella, M. N. (2011). *Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Bandeirante, São Paulo.
- Zaniani, E. J. M. (2018). Infância(s) e adolescência(s): uma leitura sócio-histórica. In A. S. da Silva (Org.), *Cadernos de socioeducação: fundamentos da socioeducação* (15–30). Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE
(Adolescente menor)**

Olá! Meu nome é Camila, sou estudante da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e gostaria de te convidar para participar da minha pesquisa que se chama “A execução da medida socioeducativa de internação sob a perspectiva dos adolescentes”. Esse documento – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - que será lido com você, serve para te explicar como tudo vai funcionar e também para garantir seus direitos de participante.

Essa pesquisa faz parte do curso de mestrado em Psicologia da UEL e está sendo desenvolvida por mim, Camila Lombardi Padovezi, sob orientação da minha professora, Dr^a. Sonia Regina Vargas Mansano.

Estou realizando essa pesquisa porque quero analisar como a medida socioeducativa de internação acontece na prática, qual a percepção dos adolescentes sobre essa experiência e como os direitos previstos em lei estão sendo, ou não, garantidos. Por isso te convido a compartilhar suas opiniões e interpretações sobre a medida de internação e também sobre o atendimento prestado pelo Centro de Socioeducação (CENSE).

Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema algum se você aceitar e depois resolver desistir. Considerando que você é menor de idade e está privado de liberdade, o(a) Juiz(a) e também seus pais ou responsável legal tiveram que autorizar sua participação.

Tendo em vista sua condição especial de pessoa que está em pleno desenvolvimento, bem como o fato de estar privado de liberdade, a pesquisa deve atender e respeitar seus direitos, previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), especialmente o Artigo 18 que diz: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEL, que tem o papel de avaliar e acompanhar os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Parecer nº 7.204.642, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEL
Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 84036824.6.0000.5231
Data da relatoria: 04/11/2024

A sua participação na pesquisa se daria através de uma entrevista, durante a qual farei perguntas sobre a medida de internação e a rotina da instituição, com o objetivo de entender: o que você pensa sobre a medida, sua opinião sobre o atendimento que é prestado pelo Centro de Socioeducação (CENSE), seu dia a dia na unidade, as atividades que realiza, como se dá o contato com sua família, com a equipe do CENSE e com o mundo externo.

Rubrica da pesquisadora _____ Rubrica do participante: _____ Pág. 1/3

A entrevista ocorrerá no próprio CENSE, terá duração de aproximadamente 30 minutos e envolverá gravação de voz.

Caso você se sinta cansado, aborrecido ou desconfortável com alguma pergunta ou situação durante a entrevista, poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. A pesquisadora compromete-se a diminuir os riscos e desconfortos explicando com detalhes como ocorrerá a pesquisa. Caso necessite de algum apoio você será prontamente acolhido pela pesquisadora e, sendo necessário maior suporte, será encaminhado para atendimento com profissionais da equipe técnica da instituição. A sua participação é super importante, pois sua opinião poderá ajudar a melhorar o atendimento prestado aos adolescentes que cumprem medida de internação.

É importante saber que, no caso de você aceitar participar da pesquisa, não receberá nenhum valor ou compensação financeira, nem vantagens ou benefícios de qualquer natureza, já que sua participação é voluntária.

As suas informações ficarão sob sigilo, ou seja, o seu nome não vai aparecer e dessa forma as pessoas não saberão que foi você que forneceu as informações. Os resultados do estudo serão apresentados a você ao término da pesquisa, mas sem dizer os nomes de quem participou.

Caso necessite de outros esclarecimentos, você, seus pais ou responsável legal poderá(ão) nos procurar pelos contatos abaixo:

Pesquisadora responsável: Camila Lombardi Padovezi
Rodovia João Alves da Rocha Loures, 5.930 - Londrina-PR
Telefone para contato: (XX) XXXXX-XXXX
E-mail: xxxxxxxxxxxx

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Vargas Mansano
Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445) Londrina/PR
CEP: 86057-970 - Departamento de Psicologia Social e Institucional
Telefone para contato: (XX) XXXXX-XXXX
E-mail: xxxxxxxxxxxx

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UEL, no endereço abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UEL
Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445) Londrina/PR
CEP: 86057-970 - LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação/ Sala 14
Telefone: (43) 3371-5455
E-mail: cep268@uel.br

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**TERMO 1**

Eu _____ aceito participar da pesquisa “A execução da medida socioeducativa de internação sob a perspectiva dos adolescentes”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e, caso isso ocorra, ninguém vai ficar com raiva ou chateado comigo, nem serei prejudicado. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Sei que não há custos para participar da pesquisa e que não vou receber nenhum tipo de vantagem ou benefício em participar. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2025.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Camila Lombardi Padovezi, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nomeado.

_____, ____ de _____ de 2025.

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Pais/Responsável)

O adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa e esse documento visa assegurar os direitos dele como participante dessa pesquisa. O nome da pesquisa é “A execução da medida socioeducativa de internação sob a perspectiva dos adolescentes”. Ela faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEL e está sendo desenvolvida por mim, Camila Lombardi Padovezi, sob orientação da minha professora, Dr^a. Sonia Regina Vargas Mansano.

O principal objetivo da pesquisa é analisar como a medida socioeducativa de internação acontece na prática, qual a percepção dos adolescentes sobre essa experiência e como os direitos previstos em lei estão sendo, ou não, garantidos. Por isso ele está sendo convidado a compartilhar as opiniões e percepções sobre a medida de internação e também sobre o atendimento prestado pelo Centro de Socioeducação (CENSE).

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEL, que tem o papel de avaliar e acompanhar os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Parecer nº 7.204.642, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEL
Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 84036824.6.0000.5231
Data da relatoria: 04/11/2024

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A participação do adolescente na pesquisa é muito importante e se dará através de uma entrevista, durante a qual eu farei perguntas sobre a medida de internação e a rotina da instituição, com o objetivo de explorar alguns aspectos, tais como: saber o que ele pensa sobre a medida, conhecer a avaliação sobre o atendimento que é prestado pelo Centro de Socioeducação (CENSE), conhecer a rotina diária dele na unidade, as atividades que realiza, como se dá o contato com a família, com a equipe do CENSE e com o mundo externo. A entrevista ocorrerá no próprio CENSE, terá duração de aproximadamente 30 minutos e envolverá gravação de voz.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Não são esperados riscos ou desconfortos significativos decorrentes da participação na pesquisa. Contudo, caso o adolescente se sinta cansado, aborrecido ou desconfortável com alguma pergunta ou situação durante a entrevista, ele poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. A pesquisadora compromete-se a minimizar os riscos e desconfortos esclarecendo detalhadamente como ocorrerá a pesquisa e, em especial, que a participação dele ocorrerá de maneira voluntária e individual. Caso necessite de algum apoio ele será prontamente acolhido pela pesquisadora e, sendo necessário maior suporte, será encaminhado para atendimento com profissionais da equipe técnica da instituição.

Rubrica da pesquisadora _____ Rubrica do responsável: _____ Pág. 1/3

3. BENEFÍCIOS: A pesquisa poderá contribuir para formular um diagnóstico do atendimento prestado pela instituição, levando em consideração a opinião dos adolescentes. Com isso os dados coletados poderão ser utilizados pelo órgão gestor - nesse caso a Coordenação de Gestão Socioeducativa da Secretaria de Justiça e Cidadania - responsável pelo CENSE, para aprimorar os serviços prestados aos adolescentes que cumprem medida de internação no Paraná.

4. CONFIDENCIALIDADE: Ao longo de todo o processo de pesquisa a identidade do adolescente será preservada, ou seja, o nome e nenhuma outra informação, que permita saber quem é ele, será divulgada. Informo ainda que as entrevistas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, com objetivo único da pesquisa acadêmica. Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 05 (cinco) anos, contados a partir do primeiro semestre de 2025. Após este período os dados serão descartados.

5. DEVOLUTIVA: Fica garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. A pesquisadora se compromete a apresentar para os adolescentes participantes os resultados da pesquisa ao fim do processo.

6. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois de autorizar a participação do adolescente, pode nos procurar pelos contatos abaixo:

Pesquisadora responsável: Camila Lombardi Padovezi
Rodovia João Alves da Rocha Loures, 5.930 - Londrina-PR
Telefone para contato: (XX) XXXXX-XXXX
E-mail: xxxxxxxxxxxxxx

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Vargas Mansano
Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445) Londrina/PR
CEP: 86057-970 - Departamento de Psicologia Social e Institucional
Telefone para contato: (XX) XXXXX-XXXX
E-mail: xxxxxxxxxxxxxx

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UEL, no endereço abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UEL
Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445) Londrina/PR
CEP: 86057-970 - LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação/Sala 14
Telefone: (43) 3371-5455
E-mail: cep268@uel.br

Rubrica da pesquisadora _____ Rubrica do participante: _____ Pág. 2/3

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o adolescente aceite participar da pesquisa, ele não receberá nenhum valor ou compensação financeira, nem vantagens ou benefícios de qualquer natureza.

8. CUSTOS: Fica esclarecido que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação na pesquisa, tendo em vista que a participação do adolescente é voluntária.

9. PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deve ser preenchido em 2 (duas) vias iguais, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicito que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu _____, responsável pelo adolescente _____, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente dos serviços e procedimentos que serão realizados e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO quanto a participação voluntária do adolescente na pesquisa “A execução da medida socioeducativa de internação sob a perspectiva dos adolescentes”. E, por estar de acordo, assino o presente termo.

_____, ____ de _____ de 2025.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Camila Lombardi Padovezi, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nomeado.

_____, ____ de _____ de 2025.

Assinatura da Pesquisadora

Pág. 3/3

APÊNDICE C**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(Maior de 18 anos)**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa e esse documento visa assegurar os seus direitos como participante dessa pesquisa. O nome da pesquisa é “A execução da medida socioeducativa de internação sob a perspectiva dos adolescentes”. Ela faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEL e está sendo desenvolvida por mim, Camila Lombardi Padovezi, sob orientação da minha professora, Dr^a. Sonia Regina Vargas Mansano.

O principal objetivo da pesquisa é analisar como a medida socioeducativa de internação acontece na prática, qual a percepção dos adolescentes sobre essa experiência e como os direitos previstos em lei estão sendo, ou não, garantidos. Por isso ele está sendo convidado a compartilhar as opiniões e percepções sobre a medida de internação e também sobre o atendimento prestado pelo Centro de Socioeducação (CENSE).

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEL, que tem o papel de avaliar e acompanhar os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Parecer nº 7.204.642, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEL
Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE):84036824.6.0000.5231
Data da relatoria: 04/11/2024

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante e ela se daria através de uma entrevista, durante a qual farei perguntas sobre a medida de internação e a rotina na instituição, com o objetivo de explorar aspectos tais como: saber o que você pensa sobre a medida, conhecer sua avaliação sobre o atendimento que é prestado pelo Centro de Socioeducação (CENSE), conhecer a rotina diária na unidade, as atividades que realiza, como se dá o contato com a família, com a equipe do CENSE e com o mundo externo. A entrevista ocorrerá no próprio CENSE, terá duração de aproximadamente 30 minutos e envolverá gravação de voz.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Não são esperados riscos ou desconfortos significativos decorrentes de sua participação na pesquisa. Contudo, caso se sinta cansado, aborrecido ou desconfortável com alguma pergunta ou situação durante a entrevista você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. A pesquisadora compromete-se a minimizar os riscos e desconfortos esclarecendo detalhadamente como ocorrerá a pesquisa e, em especial, que a participação ocorrerá de maneira voluntária e individual. Caso necessite de algum apoio será prontamente acolhido pela pesquisadora e, sendo necessário maior suporte, será encaminhado para atendimento com profissionais da equipe técnica da instituição.

3. BENEFÍCIOS: A pesquisa poderá contribuir para formular um diagnóstico do

Rubrica da pesquisadora _____ Rubrica do participante: _____ Pág. 1/3

atendimento prestado pela instituição, levando em consideração a opinião dos adolescentes. Com isso os dados coletados poderão ser utilizados pelo órgão gestor - nesse caso a Coordenação de Gestão Socioeducativa da Secretaria de Justiça e Cidadania - responsável pelo CENSE, para aprimorar os serviços prestados aos adolescentes que cumprem medida de internação no Paraná.

4. CONFIDENCIALIDADE: Ao longo de todo o processo de pesquisa a sua identidade será preservada, ou seja, seu nome e nenhuma outra informação, que permita saber quem é você, será divulgada. Informamos ainda que as entrevistas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, com objetivo único da pesquisa acadêmica. Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 05 (cinco) anos, contados a partir do primeiro semestre de 2025. Após este período os dados serão descartados.

5. DEVOLUTIVA: Fica garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. A pesquisadora se compromete a apresentar para os adolescentes participantes os resultados da pesquisa ao fim do processo.

6. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos procurar nos contatos abaixo:

Pesquisadora responsável: Camila Lombardi Padovezi
Rodovia João Alves da Rocha Loures, 5.930 - Londrina-PR
Telefone para contato: (XX) XXXXX-XXXX
E-mail: xxxxxxxxxxxxxx

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Vargas Mansano
Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445) Londrina/PR
CEP: 86057-970 - Departamento de Psicologia Social e Institucional
Telefone para contato: (XX) XXXXX-XXXX
E-mail: xxxxxxxxxxxxxx

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UEL, no endereço abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UEL
Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445) Londrina/PR
CEP: 86057-970 - LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação/Sala 14
Telefone: (43) 3371-5455
E-mail: cep268@uel.br

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhum valor ou compensação financeira, nem vantagens de qualquer natureza.

Rubrica da pesquisadora _____ Rubrica do participante: _____ Pág. 2/3

8. CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

9. PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deve ser preenchido em duas vias iguais, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicito que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (por mim e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu _____ declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente da pesquisa “A execução da medida socioeducativa de internação sob a perspectiva dos adolescentes”. E, por estar de acordo, assino o presente termo.

_____, ____ de _____ de 2025.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Camila Lombardi Padovezi, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nomeado.

_____, ____ de _____ de 2025.

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista

Cotidiano da instituição

- Como foi seu primeiro dia na unidade de internação?
- Como é a sua rotina aqui na unidade? Que atividades você realiza desde a hora que acorda até a hora de dormir? E nos finais de semana como é a rotina?
- Como você se sente em relação às atividades que realiza? Tem alguma atividade que você gosta mais? Alguma que não gosta?
- Como você avalia as condições físicas da unidade (alojamento, espaços de atividades e de atendimentos) e os demais cuidados e materiais que lhe são fornecidos, como alimentação, vestuário, etc?

Relações sociais na unidade

- Como é o relacionamento com os outros adolescentes? Você fez amizades aqui? Já teve algum problema com alguém?
- E com os funcionários da unidade, como é o seu relacionamento? Tem alguém que lhe é significativo, alguém com quem goste de conversar ou estar próximo? Por quê?

Compreensão da medida

- Na sua opinião, qual é o objetivo da medida socioeducativa de internação, ou seja, para que ela serve?
- Como são as regras aqui dentro? Você já teve algum problema com as regras? O que aconteceu?
- Como você acha que a instituição lida com os adolescentes que quebram as regras?
- Qual a sua compreensão sobre o PIA? Para que ele serve, qual sua importância? De que forma aconteceu a construção do seu PIA? Quem participou desse momento?
- Você percebe alguma relação entre os planos que constaram no PIA e o momento de reavaliação da sua medida?
- Você acha que a medida de internação é eficaz para ajudar os adolescentes? Por quê?
- Quais são seus planos para quando sair daqui? Esses planos constaram no seu Plano Individual de Atendimento (PIA)?

Finalização

- Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre a experiência de cumprimento da medida de internação? Teria sugestões para melhorar o atendimento aos adolescentes?