

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIAS – PPGET

Rainilda Barbosa de Oliveira

**ENTRE RÓTULOS E IDENTIDADES: o estigma dos jovens infratores na
socioeducação**

Luziânia - GO

2025

Rainilda Barbosa de Oliveira

**ENTRE RÓTULOS E IDENTIDADES: o estigma dos jovens infratores na
socioeducação**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-
Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e
Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

Prof^a Orientadora: Dr^a Andréa Kochhann

Luziânia - GO

2025

O48e Oliveira, Rainilda Barbosa de
Entre rótulos e identidades: o estigma dos jovens infratores na
socioeducação / Rainilda Barbosa de Oliveira – Luziânia, 2025.
129 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) -
Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.
Orientador: Andréa Kochhann Machado

1. Adolescente – Conflito com a lei. 2. Medida socioeducativa. 3.
Jovem infrator – Estigma. 4. Criminologia crítica. 5. Interacionismo
simbólico. I. Machado, Andréa Kochhann. II. Título.

CDU 376.58:343.815

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo Rainilda Barbosa de Oliveira_

E-mail rainildabol@gmail.com

Dados do trabalho

Título ENTRE RÓTULOS E IDENTIDADES: o estigma dos jovens infratores na socioeducação

Tipo

() Tese (x) Dissertação () Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT) () Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa

Concorda com a liberação do documento:

[x] SIM

[] NÃO

Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

- [] Solicitação de registro de patente;
- [] Submissão de artigo em revista científica;
- [] Publicação como capítulo de livro;
- [] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano.

Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia-Goiás, 25 de setembro de 2025



Documento assinado digitalmente

RAINILDA BARBOSA DE OLIVEIRA

Data: 26/09/2025 11:02:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor (a)



Documento assinado digitalmente

ANDREA KOCHHANN MACHADO

Data: 25/09/2025 21:12:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador (a)

RAINILDA BARBOSA DE OLIVEIRA

**ENTRE RÓTULOS E IDENTIDADES: o estigma dos jovens infratores na
socioeducação**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Andréa Machado Kochhann
Orientadora – PPGET/UEG

Dr. Pedro Demo - UnB

Dra. Olgamir Amancia Ferreira - UnB

Dra. Gislene Lisboa de Oliveira – PPGET/UEG

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria e força, por me conceder a oportunidade e a perseverança necessárias para concluir esta jornada acadêmica.

À minha família, alicerce fundamental da minha trajetória. Aos meus pais, Joanita e Raimundo, que com amor incondicional e sacrifícios imensuráveis, me deram todo o apoio necessário para que eu pudesse alcançar sonhos que as circunstâncias da vida não permitiram que eles realizassem. Vocês me ensinaram que a educação é o caminho mais nobre para a transformação social e pessoal.

Às minhas queridas irmãs Camila e Rany, pelo carinho e incentivo constantes, e às minhas tias Vera e Jó, que sempre estiveram presentes em minha vida, oferecendo apoio, carinho e palavras de encorajamento.

À minha irmã Rosi, que, além do amor fraternal, foi também minha companheira de mestrado, tornando esta jornada especial.

Ao meu esposo, Bruno, que além do apoio, foi meu grande incentivador e maior entusiasta desta jornada. Sua crença inabalável em meu potencial, suas palavras de encorajamento nos momentos difíceis foram combustíveis para chegar até aqui.

À minha amiga Juliana, pelo incentivo desde o momento da inscrição, acreditando em mim quando eu mesma duvidava de minhas capacidades e me encorajando a persistir.

A todos os colegas do mestrado e professores, que contribuíram para meu crescimento intelectual e pessoal, em especial à minha orientadora, Professora Dra. Andreia Kochhann, pela dedicação, paciência e valiosas orientações que tornaram possível a realização desta pesquisa sobre um tema tão relevante e sensível. Estendo meus sinceros agradecimentos ao Professor Pedro Demo, à Professora Olgamir Amancia e à Professora Gislene Lisboa pelas valiosas contribuições, pelo tempo dedicado à leitura cuidadosa deste trabalho e pelas observações enriquecedoras.

À VEMSE - Vara de Execução de Medidas Socioeducativas, pela liberação e presteza na deliberação que viabilizaram a realização desta pesquisa.

Aos servidores de todas as unidades socioeducativas que nos abriram as portas, demonstrando receptividade e colaboração que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, mas não menos importante, aos jovens interlocutores desta pesquisa, pelo engajamento e confiança depositada ao compartilharem suas experiências e perspectivas. Sem

vocês, esta investigação não se concretizaria. Suas vozes e participação contributiva certamente servirão para reflexões importantes sobre a construção de uma socioeducação mais justa e humanizada.

Durante esta jornada, me vi na condição de professora, que de fato sou, e certamente aprendi muito. Por isso, dedico também este trabalho aos meus alunos, passados, atuais e futuros, que são fonte constante de inspiração e renovação do meu compromisso com a educação.

A todos vocês, minha gratidão.

“Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”.

Bertolt Brecht

OLIVEIRA, Rainilda Barbosa de. Entre rótulos e identidades: o estigma dos jovens infratores na socioeducação. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade do Estado de Goiás (UEG). Luziânia, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa analisa como o estigma associado aos adolescentes em conflito com a lei impacta seu processo educativo no sistema socioeducativo do Distrito Federal a partir das perspectivas dos próprios jovens. Fundamentando-se no princípio dialógico de Edgar Morin, o estudo integra de forma complementar a criminologia crítica e o interacionismo simbólico, utilizando metodologia mista que combina análise documental com abordagem etnográfica. A investigação foi realizada em três unidades de internação: Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE) e Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG). Inicialmente, procedeu-se à análise das legislações pertinentes ao sistema socioeducativo, incluindo a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Posteriormente, foram realizados grupos focais com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, orientados pela literatura sobre estigma de Erving Goffman. Apoiando-se nas concepções teóricas goffmanianas sobre "representação" e "instituições totais", o estudo examina como os adolescentes gerenciam suas identidades e desenvolvem estratégias de adaptação e resistência em ambiente controlado. Os resultados evidenciam que as instituições socioeducativas exercem controle sobre todos os aspectos da vida dos socioeducandos por meio de intrincados sistemas de regras, privilégios e punições que moldam profundamente comportamentos e identidades. A pesquisa conclui que o estigma associado ao rótulo de "jovens infratores" compromete significativamente o processo educativo no sistema socioeducativo, constituindo obstáculo estrutural à efetivação da dimensão pedagógica das medidas socioeducativas e limitando as possibilidades de ressignificação identitária e reinserção social bem-sucedida desses adolescentes.

Palavras-chave: Adolescentes em conflito com a lei; Medidas socioeducativas; Estigma; Criminologia crítica e Interacionismo simbólico.

OLIVEIRA, Rainilda Barbosa de. *Between labels and identities: the stigma of young offenders in juvenile justice educational programs*. Dissertation. Universidade do Estado de Goiás (UEG). Luziânia, 2025.

ABSTRACT

This study examines how stigma associated with youth offenders affects their educational process within the juvenile justice educational programs of the Federal District, Brazil. Grounded in Morin's complexity theory and dialogical principle, the research integrates critical criminology and symbolic interactionism, providing a comprehensive theoretical lens. Employing a mixed methodology, the investigation combines documentary analysis with an in-depth ethnographic approach. The study was conducted in three distinct juvenile detention facilities: the Santa Maria Detention Center (UISM), the Recanto das Emas Detention Center (UNIRE), and the Gama Female Detention Center (UIFG). Initially, legislation pertaining to the Brazilian juvenile justice system was analyzed. Subsequently, focus groups were held with youth in custody, critically informed by Erving Goffman's seminal literature on stigma. Drawing on Goffman's theoretical concepts of "presentation of self" and "total institution," the study explores how adolescents manage their identities and develop adaptation and resistance strategies within these highly controlled environments. The results indicate that juvenile justice institutions exert pervasive control over all aspects of the residents' lives through intricate systems of rules, privileges, and punishments, which profoundly shape behaviors and identities. The research concludes that the stigma intrinsically linked to the label of "juvenile offenders" significantly compromises the educational process within the juvenile justice system. This stigma acts as a structural obstacle, impeding the effective implementation of the pedagogical dimension of juvenile justice measures and limiting opportunities for identity reconstruction and successful social reintegration of these adolescents.

Keywords: Youth offenders; Juvenile justice educational programs; Stigma; Critical criminology; Symbolic interactionism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 01 -	Medidas Socioeducativas previstas no ECA	35
-------------	--	----

FIGURAS

Figura 01 -	Unidade de Internação de Santa Maria	55
Figura 02 -	Unidade de Internação Feminina do Gama	57
Figura 03 -	Unidade de Internação do Recanto das Emas	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIAGO	Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONANDA	Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRFB/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDS	Escola Distrital de Socioeducação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPM	Établissements Pénitentiaires pour Mineurs (França)
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GESPP	Gerência de Saúde e Proteção Psicossocial
LA	Liberdade Assistida
LEP	Lei de Execução Penal
NUEN	Núcleo de Ensino
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Plano Individual de Atendimento
PPGET	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEJUS	Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAI	Unidade de Atendimento Inicial
UIFG	Unidade de Internação Feminina do Gama

UIBRA	Unidade de Internação de Brazlândia
UIP	Unidade de Internação de Planaltina
UIPSS	Unidade de Internação Provisória de São Sebastião
UISM	Unidade de Internação de Santa Maria
UISS	Unidade de Internação de São Sebastião
UNIRE	Unidade de Internação do Recanto das Emas
UNISS	Unidade de Internação de Saída Sistemática
VEMSE	Vara de Execução de Medidas Socioeducativas
VIJ	Vara da Infância e da Juventude

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	APRESENTAÇÃO.....	14
1.2	RELEVÂNCIA DO TEMA.....	16
1.3	OBJETIVOS.....	18
1.3.1	Objetivo geral	18
1.3.2	Objetivos específicos	19
1.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
1.4.1	Estratégia de pesquisa.....	21
1.4.2	As Unidades de Interação	23
1.4.3	Grupos focais	24
1.4.4	Cuidados éticos na condução da pesquisa	25
1.4.5	Categorização e apresentação dos dados	26
2	BREVE PANORAMA DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA JUSTIÇA JUVENIL.....	27
2.1	PARADIGMAS DA JUSTIÇA JUVENIL	27
2.2	ENTRE O SANCIONATÓRIO E O EDUCATIVO: O DUPLO CARÁTER DAS MEDIDAS.....	32
2.3	A SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL	38
2.4	DA ORIGEM DO NOME E A INFLUÊNCIA DE MAKARENKO	40
2.5	REFLEXÕES SOBRE A POSSIBILIDADE DE UMA SOCIOEDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	42
3	O CAMINHO ATÉ OS JOVENS	46
3.1	SOCIOEDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL	47
3.2	CONHECENDO OS PROCESSOS BUROCRÁTICOS	49
3.3	CONHECENDO OS ESPAÇOS.....	51
3.4	CONHECENDO AS EQUIPES	57
4	OS JOVENS E O GERENCIAMENTO DO SELF	61
4.1	A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO DE ERVING GOFFMAN	61
4.2	CONHECENDO OS JOVENS.....	64
4.2.1	Fachada social e dramatização	64
4.2.2	Externando a própria percepção	67
4.2.3	Preocupações e dinâmicas internas	68
4.3	REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE OS JOVENS E O SELF.....	71

5 OS JOVENS E O ESPAÇO DE INTERNAÇÃO.....	73
5.1 ANATOMIA DAS INSTITUIÇÕES TOTAIS	73
5.2 O COTIDIANO DOS JOVENS NA INSTITUIÇÃO TOTAL	76
5.2.1 O ingresso na instituição total	76
5.2.2 Padronização e vigilância	78
5.2.3 A interação com a equipe	82
5.2.4 O processo de saída da instituição total	85
5.3 REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE AS RELAÇÕES DOS JOVENS COM AS INSTITUIÇÕES DE INTERNAÇÃO.....	86
6 OS JOVENS E O ESTIGMA	88
6.1 NOTAS SOBRE O ESTIGMA	88
6.2 O DISCURSO INSTITUCIONAL NOS PIAS	92
6.2.1 A construção do PIA	92
6.2.2 Os PIAs na realidade institucional do DF: entre continuidades e rupturas	96
6.3 O ESTIGMA COMO BARREIRA SOCIAL.....	100
6.3.1 Identidades deterioradas e o peso do rótulo	100
6.3.2 Os símbolos corporais do estigma	101
6.3.3 Linguagem e identidade grupal	102
6.3.4 Gerenciando o estigma: estratégias de ocultamento e revelação	103
6.4 O ESTIGMA COMO BARREIRA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA	104
6.4.1 A escola como espaço ambivalente de ressignificação	104
6.4.2 As tensões institucionais e seus impactos no percurso educativo	105
6.4.3 Entre os discursos institucionais e os discursos dos jovens	106
6.4.3.1 Dominique	106
6.4.3.2 Maya	107
6.4.3.3 Mavi.....	108
6.4.3.4 Pedro.....	108
6.4.3.5 Adriano	109
6.4.3.6 Sombra.....	110
6.4.3.7 Chaplin	111
6.4.3.8 RD.....	111
6.4.3.9 PC	112
6.4.10 Reflexões sobre as convergências e de divergências nos discursos	113
6.5 REFLEXÕES SOBRE O ESTIGMA E SUA INFLUÊNCIA NO PERCURSO EDUCATIVO	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	118

ANEXO I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126
ANEXO III – PEDIDO ENCAMINHADO À VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.....	128

1 INTRODUÇÃO

O sistema socioeducativo brasileiro, embora fundamentado em um propósito pedagógico, opera em um campo de tensões onde o estigma social pode silenciar seus principais sujeitos. Muito se pesquisa e se escreve sobre os jovens em conflito com a lei, analisando estatísticas, leis e procedimentos institucionais. Contudo, uma lacuna fundamental persiste: a escuta atenta e sistemática das vozes desses próprios jovens. Como eles percebem o rótulo de "infrator"? De que maneira o estigma afeta sua experiência diária e seu percurso educativo dentro das unidades de internação?

A relevância desta dissertação reside precisamente em se propor a preencher essa lacuna, colocando as narrativas e representações dos socioeducandos no centro da análise. Partimos da premissa de que nenhuma compreensão sobre o fenômeno será completa sem dar protagonismo a quem o vivencia. Assim, este trabalho combina análise documental e abordagem etnográfica, com ênfase em grupos focais realizados em três unidades de internação do Distrito Federal, não apenas para descrever o sistema, mas para compreendê-lo a partir do olhar de seus atores principais. Nesta primeira parte do trabalho, será apresentada a trajetória da pesquisadora, a justificativa da pesquisa, os objetivos e a metodologia empregada para a coleta e análise desses discursos.

1.1 APRESENTAÇÃO

Nosso contato inicial com a socioeducação ocorreu de maneira indireta, durante a atuação como professora de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Santa Maria, região administrativa do Distrito Federal.¹ Nesse contexto, trabalhamos com estudantes que eram egressos do sistema prisional e do socioeducativo. Posteriormente, trabalhando na Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria, uma das quatorze regionais responsáveis por organizar, orientar e supervisionar diretamente o trabalho nas escolas, observamos o caráter “excepcional” de uma escola situada na unidade de internação. Através das visitas realizadas à unidade, surgiu o interesse em aprofundar o conhecimento sobre o sistema de justiça juvenil e sobre a forma como ele se relaciona à prática educativa.

¹ Mesmo com o esforço racional pela neutralidade e distanciamento do objeto de estudo, optamos pelo uso da primeira pessoa do plural como recurso que explicita a presença da pesquisadora no processo investigativo. Tal escolha reconhece a dimensão situada do conhecimento produzido e reforça o compromisso ético com a reflexividade e a transparência metodológica.

Considerando o caráter próprio das medidas socioeducativas, compreende-se que é impossível dissociá-las da educação enquanto processo formativo. Essa perspectiva sinaliza a importância de um diálogo interdisciplinar para refletir sobre o tema, que entrelaça educação, direito e sociologia, criando um diálogo entre diferentes campos do saber. Essa visão encontra apoio na proposta multidisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias.

Nossa trajetória passa pela formação em Pedagogia e em Ciências Sociais, bem como anos de experiência docente, o que contribuiu significativamente para a concepção deste trabalho. É a partir dessa formação e dessa experiência que buscamos compreender a socioeducação sob uma perspectiva interdisciplinar, articulando aportes da sociologia, da pedagogia e da criminologia crítica. Essa análise interdisciplinar visa oferecer uma perspectiva ampla e cuidadosa do tema, levando em consideração sua complexidade.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como o estigma associado aos jovens “infratores” afeta seu percurso educativo.² Adotamos uma técnica mista, combinando métodos documentais e etnográficos para compreender a complexidade do sistema socioeducativo a partir de três unidades de internação: Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE) e na Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG) geridas pedagogicamente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). As unidades foram escolhidas em virtude do público-alvo, jovens que já haviam atingido a maioridade, conseqüentemente a unidade feminina faz parte por ser a única unidade socioeducativa que abriga tanto maiores quanto menores.

Inicialmente, foi realizada uma análise documental das leis que regem o sistema socioeducativo e educacional, incluindo a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Esta etapa forneceu um contexto legal para a compreensão do ambiente estudado. Após, foram realizados grupos focais com os jovens da unidade, utilizando as orientações da literatura sobre estigma, na perspectiva de rotulação e rotulação social. Para estruturar os grupos focais, foi considerada a experiência de Braga e Angotti (2017) em pesquisa semelhante, adaptando suas abordagens à realidade das Unidades.

² Reconhecemos que a legislação brasileira adota a nomenclatura “adolescentes a quem se atribui a prática de ato infracional” para se referir aos sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa. No entanto, neste trabalho, optamos pelo uso do termo “*infratores*” entre aspas para sinalizar criticamente o caráter estigmatizante da expressão. Além disso, utilizamos o termo “jovens” em substituição a “adolescentes”, uma vez que a maioria dos participantes da pesquisa já havia atingido a maioridade, ainda que permanecessem vinculados ao sistema socioeducativo em decorrência da medida iniciada antes dos 18 anos.

Paralelamente, foi adotada uma postura etnográfica, conforme sugerido por André (1995), acompanhando de perto as aulas e a rotina nas unidades. Antes da imersão no campo, foram realizadas conversas com a equipe diretiva, coordenação pedagógica e professores para estabelecer relações e minimizar desconfortos. A definição específica do número de grupos focais e participantes foi determinada de acordo com a disponibilidade de jovens cumprindo medida judicial de privação de liberdade durante o período da pesquisa de campo. Essa metodologia integrada permitiu a compreensão das dinâmicas educacionais e socioeducativas nas unidades.

1.2 RELEVÂNCIA DO TEMA

Nos últimos anos, observou-se um aumento do interesse de pesquisadores em entender os desafios enfrentados pelos jovens em conflito com a lei, em particular aqueles que estão internados em unidades socioeducativas. Diversos estudos abordaram temas como as condições de vida, experiências educacionais e trajetórias de reintegração social desses adolescentes.

Apesar desses avanços, persiste uma lacuna significativa no que se refere às percepções e representações desses próprios jovens sobre o processo de rotulação social de que são alvo, bem como sobre as repercussões desse estigma em seu percurso educativo. O verdadeiro peso e os impactos cotidianos do estigma só podem ser plenamente compreendidos quando ouvimos diretamente aqueles que o vivenciam. Diante disso, esta pesquisa busca investigar as experiências desses adolescentes para auxiliar no desenvolvimento de estratégias de intervenção e apoio eficientes.

Com o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, após longo processo histórico, os adolescentes passaram da condição de objetos de tutela para a de sujeitos de direitos. Nesse contexto, as medidas socioeducativas passaram a ter um caráter fundamentalmente educativo (Dedoja; José, 2023). Dessa forma, tais medidas, que são aplicadas a adolescentes que cometeram atos infracionais³, passam a ter um objetivo fundamental: a educação. Isso significa que, além de funcionarem como um mecanismo de

³ O ato infracional é definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como "a conduta descrita como crime ou contravenção penal praticada por criança ou adolescente" (art. 103). Assim, quando uma criança ou adolescente pratica uma conduta que seria tipificada como crime se praticada por um adulto (como furto, roubo, etc.), diz-se que houve a prática de ato infracional equiparado a determinado delito. LÉPORE, Paulo; ROSSATO, Luciano. *Manual de Direito da Criança e do Adolescente*. 3. ed. Salvador: Editora Juspdvm, 2021.

controle social e segurança, essas medidas devem proporcionar aos jovens e adolescentes a vivência de novos valores e atitudes, de modo a permitir a construção de um projeto de vida.

Neste contexto, a educação deve ser entendida no sentido exposto por Durkheim (2013), como uma forma de influência exercida pela sociedade sobre o desenvolvimento do indivíduo, com o objetivo de integrá-lo e torná-lo aceito no ambiente social. Em outras palavras, a educação deve buscar tanto formar o indivíduo em sua singularidade quanto prepará-lo para interagir e conviver com os outros.

Complementando essa perspectiva sociológica, Frigotto (2010) utiliza os termos “educação” e “prática educativa” como sinônimos, representando um mesmo fenômeno social. O autor concebe que a experiência educativa se efetiva no conjunto das relações sociais de produção da existência humana. A educação é compreendida, portanto, como uma prática social e uma atividade humana de caráter concreto e histórico, que se determina dentro das relações sociais estabelecidas entre as classes sociais. Mais do que isso, ela própria se constitui como uma das manifestações mais concretas dessas relações de classe, sendo simultaneamente produto e produtora das dinâmicas sociais em que está inserida.

A noção de educação, neste trabalho, é compreendida dentro de um panorama interdisciplinar, e envolve a concepção de que o processo de socioeducação dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas deve ocorrer em diversos espaços simultaneamente (Silva, 2018). Essa perspectiva se justifica pelo fato de que, quando falamos em educação no contexto das medidas socioeducativas⁴, nos referimos a um processo que vai além da escolarização formal. Trata-se de intervenções que visam não apenas a formação acadêmica, mas também a reinserção social e a prevenção da reincidência.

Essa visão está de acordo com o artigo 2º da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, SINASE, em que estão descritos fundamentos legais que são apontados como objetivos das medidas socioeducativa sendo eles:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento;

⁴ As medidas socioeducativas são sanções aplicadas ao adolescente quando verificada a prática de ato infracional, previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Podem ir desde a advertência, obrigação de reparar dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, até a inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. O artigo 1º da Lei nº 12.594/2012 institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, estabelecendo um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução dessas medidas com finalidade pedagógica e ressocializadora. (Lépore; Rossato, 2021).

III - 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

Nesta perspectiva, as medidas socioeducativas, ao promoverem a responsabilização do adolescente, não apenas visam a correção de comportamentos, mas também o desenvolvimento de um senso ético e moral que é fundamental para a convivência em sociedade. Elas devem ter como objetivo a integração social, o que reflete a intenção de garantir que o adolescente não apenas se adapte, mas também se sinta parte da sociedade, contribuindo para o bem comum. Isso está em consonância com a perspectiva durkheimiana, que vê a educação como um meio de preparar o indivíduo para a vida em comunidade.

Nesse sentido, a socioeducação engloba uma variedade de programas, serviços e ações que buscam apoiar esses jovens (Santos; Schulze; Coutinho, 2022). Podemos reafirmar que, embora a escolarização seja um recurso significativo, ela não é o único meio de intervenção. Isso porque os instrumentos socioeducativos compreendem as dinâmicas educacionais, voltados à reabilitação e ao desenvolvimento integral dos adolescentes, com foco na construção de projetos de vida que os afastem da prática de infrações. Ou seja, a educação no contexto socioeducativo se configura como um conjunto de práticas, que ocorrem em diferentes espaços e buscam promover transformações profundas na vida desses jovens.

A partir dessa premissa, esta pesquisa tem como objetivo analisar as percepções e representações de jovens, que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, em relação ao estigma e etiquetamento social de que eles próprios são alvos, bem como as repercussões desse estigma durante o processo educativo de cumprimento da medida de internação. Assim, pretendemos investigar como os reflexos do estigma reverberam durante a internação, quais são as percepções desses jovens em relação à sua experiência no sistema socioeducativo. Além disso, desejamos compreender melhor as questões relacionadas à agência e estratégias adotadas por esses jovens no seu percurso formativo.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender, a partir das percepções e narrativas dos próprios adolescentes, como o estigma associado aos adolescentes “infratores” afeta seu percurso educativo. A pesquisa é focada nas Unidades de Internação da área sul do

Distrito Federal, quais sejam, as Unidades de Santa Maria, Recanto das Emas e Gama, conhecidas respectivamente como UISM, UNIRE e UIFG.

1.3.2 Objetivos específicos

Para que possa ser possível cumprir o objetivo geral, a pesquisa possui três objetivos específicos: a) analisar a evolução histórica da justiça juvenil no Brasil; b) descrever a realidade socioeducativa do Distrito Federal; c) compreender os reflexos do estigma e da rotulação social nos jovens e adolescentes em conflito com a lei a partir da teoria de Erving Goffman.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica complexa (Morin, 2015), fundamentada no princípio dialógico. Reconhecemos a necessidade de integrar perspectivas teóricas distintas para analisar adequadamente as múltiplas dimensões do objeto de estudo. Assim, articulamos de forma complementar a criminologia crítica e o interacionismo simbólico, entendendo que, embora diferentes, essas abordagens se enriquecem mutuamente na compreensão do fenômeno investigado.

Esta escolha metodológica justifica-se pela natureza complexa das dinâmicas estigmatizantes, que atuam simultaneamente em três dimensões: estrutural, interacional e subjetiva. Embora historicamente constituídos por determinações materiais concretas, aspecto privilegiado pela criminologia crítica, esses processos também operam através de mecanismos internos ao sujeito e nas interações sociais cotidianas, dimensões captadas pelo interacionismo simbólico. Configuram-se, portanto, dinâmicas que, em um movimento recursivo, tanto reproduzem quanto recriam suas origens estruturais (Morin, 2015).

A organização complexa desses processos revela-se evidente quando analisamos as contradições inerentes ao sistema de justiça criminal. A articulação entre as dimensões estrutural e interacional permite desvelar como as determinações materiais identificadas pela criminologia crítica se manifestam concretamente através de práticas seletivas que, paradoxalmente, operam sob o véu da neutralidade jurídica. Essa tensão dialógica entre o discurso formal igualitário e as práticas materiais discriminatórias exemplifica as tensões constitutivas que, segundo Morin (2015), caracterizam os sistemas complexos e que só podem

ser apreendidas quando superamos visões reducionistas e adotamos uma perspectiva multidimensional.

Como a criminologia crítica nos mostra, embora o direito formal negue a existência de classes subalternas ou desprivilegiadas, é precisamente sobre essas camadas sociais que recai o maior peso dos mecanismos punitivos do Estado. Como observa Baratta (2002, p. 106):

Os mecanismos reguladores da seleção da população criminosa são complexos, e também reconduzíveis às peculiaridades de algumas infrações penais e das reações a elas correspondentes (...) Mas se partimos de um ponto de vista mais geral, e observamos a seleção da população criminosa dentro da perspectiva macrossociológica da interação e das relações de poder entre os grupos sociais, reencontramos, por detrás do fenômeno, os mesmos mecanismos de interação, de antagonismo e de poder que dão conta, em uma dada estrutura social, **da desigual distribuição de bens e de oportunidades entre os indivíduos**. Só partindo deste ponto de vista pode-se reconhecer o verdadeiro significado do fato de que a população carcerária, nos países da área do capitalismo avançado, em sua enorme maioria, **seja recrutada entre a classe operária e as classes economicamente mais débeis** (Grifos nossos).

O autor complementa essa análise ao explicar que é na camada mais baixa da escala social que a função seletora do sistema se transforma em função marginalizadora. Baratta (2002) argumenta que a linha de demarcação entre os estratos mais baixos do proletariado e as zonas de subdesenvolvimento e marginalização representa um ponto permanentemente crítico, no qual os mecanismos reguladores e sancionadores do direito se somam à ação reguladora do mecanismo geral do mercado de trabalho em determinados casos. Para o autor, essa dinâmica se manifesta especificamente na criação e gestão da zona particular de marginalização representada pela população criminosa.

Ainda, como lembra Wacquant (2007, p. 206-207), a questão econômica está intrinsecamente ligada à “discriminação de cor endêmica à polícia e às burocracias judiciais brasileiras”. De acordo com o sociólogo:

Apesar de o Brasil ter desenvolvido um sistema flexível de relações etno-raciais baseado no fenótipo, admitindo uma multiplicidade de categorias ambíguas e permitindo uma mobilidade intra e intergeracional ao longo de um continuum de tons de pele [...] existe uma associação de longa data entre negritude e periculosidade que remete às lutas contra a escravidão e ao medo disseminado dos libertos logo depois da liberdade. Pessoas com aparência africana têm sido historicamente percebidas como físicas e culturalmente inclinadas à ilegalidade, depravação e imoralidade, e os negros têm sido amplamente considerados como principais responsáveis pela desordem nas cidades, tornando-os alvos prioritários da repressão penal (Wacquant, 2007, p. 206-207).

Nesse sentido, a análise proposta parte de pressupostos críticos que levam em conta a realidade social, econômica e racial dos jovens selecionados para o cumprimento de medidas

privativas de liberdade. A criminologia crítica fornece instrumentos analíticos para compreender os processos de criminalização e estigmatização em sua dimensão política e ideológica, enquanto o interacionismo simbólico permite elucidar como os significados sociais são construídos, negociados e reproduzidos nas interações face-a-face (Goffman, 2008; 2014). Os referenciais psicanalíticos, por sua vez, contribuem para a compreensão dos mecanismos subjetivos através dos quais os estigmas se internalizam e se reproduzem na experiência individual (Goffman, 2008).

Essa articulação entre diferentes teorias não representa uma mera mistura sem critérios (ecletismo). Pelo contrário, ela reflete uma necessidade do próprio método de pesquisa, imposta pela complexidade e pelas múltiplas dimensões do nosso objeto de estudo. Como observa Demo (1998, p. 90), referenciando Morin, um dos principais obstáculos à compreensão de fenômenos complexos são:

[...] compartimentalizações acadêmicas; não se trata apenas da difícil compreensão dos discursos, mas sobretudo do **fechamento disciplinar**, que **produz uma espécie de “cegueira”**, como quer Morin, à medida que, olhando somente para certa coisa, não consegue ver nada mais além disso (Grifo nosso).

Desta forma, a presente investigação considera que fenômenos sociais complexos requerem análises que integrem aspectos estruturais e subjetivos, superando essa “cegueira” disciplinar que impede a apreensão da multidimensionalidade dos processos sociais. Assim, a pesquisa não adere rigidamente a uma única matriz teórica, mas constrói um dispositivo metodológico complexo que articula elementos complementares, procurando manter a coerência necessária à produção de conhecimento científico para transcender os fechamentos disciplinares na busca por apreender a totalidade complexa do objeto de estudo.

1.4.1 Estratégia de pesquisa

Para o desenvolvimento do presente trabalho, foi realizada uma pesquisa do tipo etnográfico (André, 1995) e de natureza qualitativa (Triviños, 2015). Sobre a descrição da pesquisa de tipo etnográfico, em detrimento de uma etnografia em sentido estrito, André (1995, p. 27-28) explica que:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante

do emprego dessas técnicas. Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem – ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Importante destacar que a investigação empírica foi precedida por uma revisão dos conceitos necessários para a compreensão do ambiente em que estão inseridos os jovens que cumprem medidas de privação de liberdade no contexto socioeducativo. Tal revisão foi necessária para compreender de maneira adequada o cenário social em que os jovens estão inseridos. Nesse sentido, Rocha e Eckert (2008, p. 14) esclarecem que:

O esforço de construir este cenário social é então fundamental em toda monografia para que os futuros leitores possam compartilhar dos matizes que orientaram os procedimentos sociais nos atos interativos, bem como ter o mínimo de dados sobre as disposições sociais que estavam em jogo nas interações cotidianas. Este contexto é elaborado a partir de dados observados, estudos históricos, revisão bibliográfica de pesquisas já desenvolvidas sobre o tema, análise de discursos e de documentos históricos, estudo de imagens produzidas, etc, enfim, uma gama de dados empíricos e conceituais coletados e interpretados nesta atitude arqueológica de reconstruir o saber produzido sobre o universo social pesquisado.

Dessa forma, a primeira parte do trabalho aborda a questão da socioeducação. Essa contextualização envolve, em um primeiro momento, a apresentação das diversas leis que regem tanto o sistema socioeducativo e quanto o educacional, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, e regulamenta a execução das medidas socioeducativas.

Logo após, o trabalho trata sobre as formas de acesso aos espaços, às equipes e as formas de escolha dos jovens em tópico próprio. Tal abordagem pretende tornar mais fluida a leitura e aproximar os leitores das impressões da pesquisadora. Nesse sentido, Capara e Landim (2008, p. 366) retomam o pensamento da antropóloga Eunice Ribeiro Durham para dizer que:

É a introdução deste relato detalhado das vicissitudes pelas quais passa o etnógrafo, junto com a descrição minuciosa e apaixonante do que chama de *'imponderáveis da vida real'* - aqueles fatos cotidianos sutis, mas ricos de significados, como os cuidados com o corpo, o modo de comer, o tom das conversas e da vida social, a amizade, simpatia ou aversão entre as pessoas e outros - que vai 'criar, para o leitor,

a imagem viva e humana de um povo completamente diferente de nós' (Grifos do autor).

A estratégia etnográfica também incluiu observação participante, na qual a pesquisadora esteve integrada no ambiente socioeducativo, interagindo com os participantes e observando suas práticas e interações diárias durante as aulas e outras atividades educacionais. Isso permitiu uma compreensão contextualizada do ambiente socioeducativo.

Além disso, foram utilizadas como base para a estruturação e realização dos grupos focais as impressões de Braga e Angotti (2017) durante a realização de uma pesquisa que tratava sobre condições e possibilidades para o exercício da maternidade por mulheres em situação de prisão. Tal escolha deveu-se ao fato de o texto tratar a questão da aproximação dos grupos a serem entrevistados, ambos em situação de privação de liberdade, passando pelas dificuldades envolvidas durante a realização das entrevistas coletivas até o tratamento dos dados.

1.4.2 As Unidades de Internação

Uma vez compreendido o contexto da socioeducação, o trabalho passa a tratar sobre as Unidades de Internação dentro do sistema socioeducativo e educacional do Distrito Federal. Para uma abordagem específica, foram escolhidos três espaços: a Unidade de Internação do Recanto das Emas – UNIRE, a Unidade de Internação de Santa Maria – UISM, e a Unidade de Internação Feminina do Gama – UIFG. As unidades, apesar de estarem concentradas na região sul do Distrito Federal, reúnem jovens de todas as regiões administrativas. Duas trabalham exclusivamente com jovens maiores de idade em cumprimento de medidas socioeducativas. Outra abriga jovens maiores de idade e adolescentes, que, durante a pesquisa, estavam próximos da maioridade⁵. Dessa forma, privilegiou-se jovens mais maduros, e, teoricamente, com maior condição de refletir sobre sua situação dentro da sociedade.

Durante o adentramento nas unidades de internação, foi necessário, entre outros aspectos: entender o regime disciplinar a que estão submetidos os internos; o contexto anterior da sua educação formal, suas condições socioeconômicas e familiares; questões relacionadas à raça, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, idade e religião; o

⁵ Como será visto no Tópico 2.2, “Entre o sancionatório e o educativo: o duplo caráter das medidas”, o jovem que tenha praticado ato infracional análogo a crime enquanto contava com menos de 18 anos não é enviado para a prisão, mas cumpre medida socioeducativa. Essa medida pode durar até o jovem completar 21 anos de idade.

trabalho dos professores e dos agentes socioeducativos, bem como demais profissionais que atuam no local.

Para fins do presente trabalho, de forma a permitir uma relação de confiança mais próxima com os jovens, optou-se por não nomear explicitamente cada unidade. Assim, o trabalho faz referência às unidades “A”, “B” e “C”, que não correspondem, necessariamente, à ordem em que foram apresentadas no presente tópico. As formas de acesso às unidades serão desenvolvidas adiante, no tópico 3.1, “Conhecendo os processos burocráticos”.

1.4.3 Grupos focais

Encerrada a contextualização e, após a apresentação das formas de acesso às unidades e aos jovens, são apresentados os resultados dos grupos focais com os internos, que buscaram colher suas percepções, preocupações e perspectivas acerca do processo educativo, principalmente naquilo que trata sobre o momento de retorno à sociedade.

Os grupos focais foram organizados em locais e horários adequados à rotina institucional, evitando transtornos operacionais. Realizamos três encontros por unidade de internação, com duração média de cinquenta minutos cada. Ao final, foram somados cerca de 7 horas e meia de gravação. Participaram, ao todo, 18 socioeducandos. Desses, 14 internos estiveram efetivamente nas três reuniões realizadas em sua unidade.

O desenvolvimento dos grupos focais estruturou-se em 3 (três) etapas: 1) Construção de identidades e autopercepção; 2) Experiências de estigmatização social e processos educativos: compreensão do papel das medidas socioeducativas; 3) Percepções sobre ressocialização, desafios, visões de futuro e principais demandas.

A partir dessas categorias foram elaboradas perguntas dentro de um roteiro semiestruturado, aplicado uniformemente nas três instituições. A escolha pelo modelo aberto fundamentou-se na necessidade de acessar as representações sociais dos jovens de forma mais autêntica e aprofundada. Nesse sentido, Demo (1998, p. 101) ressalta que:

Um questionário aberto pode ser a porta de entrada para um mundo de representações sociais mais subjetivas, e por isso mais profundas e determinantes, à medida que permite a fala descontraída, realista e natural, a não-linearidade de respostas sobre realidades tipicamente não-lineares. Mas, ainda assim ou precisamente por isso, precisa ser bem organizado e garantir, entre outras coisas, que em cada novo questionário se trata do mesmo tema, da mesma pesquisa, da mesma análise, ou seja, deve existir um contexto sistemático e lógico, até mesmo para podermos comparar e inferir.

Percebemos essa “fala descontraída” e “natural” mencionada pelo autor, ao adotarmos estratégias específicas que promoveram um ambiente de confiança e segurança para os participantes. Foram tomadas medidas para garantir a confidencialidade e a participação na pesquisa, cultivando deste modo uma relação de confiança com a pesquisadora. Dessa forma, os jovens foram convidados a escolher um codinome fictício único, a partir do qual cada um é nomeado no trabalho. Assim, os jovens são apresentados, entre outros nomes, como “Sombra”, “PC” e “Teixeira”. As formas de contato e interação com os jovens será desenvolvida adiante, no Tópico 4.2, “Conhecendo os jovens”.

Além disso, foi possível notar que a forma como os jovens falavam mudava em cada encontro. No primeiro encontro, havia um tom mais formal, desconfiado e preocupado com a própria imagem. No segundo encontro os jovens estavam mais à vontade e demonstravam menos desconfiança em relação à pesquisadora. Foi percebido também que os jovens retomavam suas falas do encontro anterior e faziam diversas perguntas. Perguntavam, inclusive, quando seria o próximo encontro. Por fim, sentimos um grau de confiança maior no último encontro, em que diversos jovens nos faziam perguntas mais pessoais, como sobre nosso trabalho e trajetória acadêmica. Muitos se mostraram surpresos pois, não conheciam etapas do formativo de pós-graduação, como cursos de mestrado e doutorado.

Ao final da pesquisa, com a autorização das unidades, realizamos uma espécie de confraternização com os jovens, no qual fornecemos doces, salgados e refrigerantes. Nesse momento, percebemos um maior entrosamento com os jovens, que perguntaram se haveria novos encontros. Além disso, um deles disse que, ao nos encontrar na rua, iria pagar nos pagar um lanche como retribuição. Outro, ainda, agradeceu a oportunidade de ter falado.

1.4.4 Cuidados éticos na condução da pesquisa

A pesquisa campo foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Goiás, conforme Parecer nº 7.007.020, vinculado ao Projeto de Pesquisa nº 280146524.6.0000.8113. Os participantes foram convidados a contribuir de maneira voluntária, sendo esclarecidos sobre os procedimentos e metas da pesquisa.

O envolvimento dos participantes ocorreu em diferentes fases, iniciando com convites para grupos focais onde puderam compartilhar experiências e opiniões em discussões conduzidas pela pesquisadora. Mediante abordagem sensível e respeitosa, foram esclarecidos

os objetivos, procedimentos e benefícios da pesquisa, sendo convidados a participar voluntariamente, sem qualquer impacto em suas relações com as instituições colaboradoras.

Para assegurar o consentimento dos participantes, foram adotadas estratégias sensíveis e personalizadas, considerando as especificidades de cada unidade e público-alvo. O estudo foi apresentado aos participantes e seus responsáveis legais (quando aplicável), destacando objetivos, procedimentos, riscos e benefícios. O Termo de Consentimento foi fornecido para leitura tranquila, com tempo adequado para esclarecimento de dúvidas, incentivando perguntas e manifestação de preocupações antes da decisão voluntária de participação.

Nas Unidades de Internação de Santa Maria (UISM) e do Recanto das Emas (UNIRE), que abriga jovens de 18 a 21 anos, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG), que atende adolescentes do sexo feminino entre 12 e 21 anos, foi adotado adicionalmente o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), utilizado para criança e adolescente, além de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais ou responsáveis. Em todas as situações, buscou-se respeitar as diretrizes éticas e legais para garantir a proteção dos participantes e a validade dos procedimentos de consentimento.

1.4.5. Categorização e apresentação dos dados

Os dados colhidos foram separados em categorias temáticas, que são apresentadas em conjunto com uma introdução conceitual ao assunto. A separação das categorias temáticas teve como base principal as obras do sociólogo Erving Goffman, à exemplo das formas de apresentação e representação individuais, do estigma e da inserção em instituições totais (Goffman, 2008; 2014; 2015).

A categorização foi precedida da leitura prévia e de uma pré-análise do resultado da gravação dos grupos focais. Em seguida, os dados foram classificados e codificados conforme essas categorias, facilitando a identificação de padrões, tendências e relações significativas entre os elementos analisados (Bardin, 2011; Dos Santos, 2012).

Dessa forma, restaram cumpridos os objetivos da pesquisa, desde a compreensão da questão do estigma no processo educativo, passando pela explicação do contexto em que estão inseridos os jovens e finalizando com a coleta e a interpretação de seus discursos sobre suas representações.

2 BREVE PANORAMA DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA JUSTIÇA JUVENIL

Neste capítulo abordaremos o panorama da socioeducação no contexto da justiça juvenil, apresentando as transformações significativas ocorridas nas últimas décadas. Iniciaremos com uma análise dos paradigmas da justiça juvenil, explorando as quatro fases históricas que marcaram a evolução do tratamento jurídico de crianças e adolescentes: a era da indiferença, a era da repressão, a era da patologia e a atual era dos direitos. Examinaremos a transição da doutrina da situação irregular para o modelo de proteção integral, consolidado pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seguida, discutiremos o duplo caráter das medidas socioeducativas, que equilibram aspectos sancionatórios e educativos, apresentando as diferentes medidas previstas no ECA e analisando as tensões entre esses elementos na prática cotidiana das unidades de internação.

Posteriormente, situaremos a socioeducação no campo mais amplo da educação social, destacando sua natureza interdisciplinar e intersetorial, e como o processo educativo nas unidades de internação transcende os limites da educação formal. Também abordaremos sobre as origens do termo “socioeducação”, atribuído ao pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, e a influência determinante do educador soviético Anton Makarenko.

2.1 PARADIGMAS DA JUSTIÇA JUVENIL

De acordo com Cunha e Dazzani (2018), ainda não há uma definição precisa sobre o que está abrangido no termo “socioeducação”. Apesar do termo ser bastante utilizado e, de certo modo, ser comum na rotina de quem lida com o atendimento a adolescentes em conflito com a lei, ele ainda carece de uma clareza conceitual. Para que possamos desenvolver essa clareza conceitual, e definirmos o termo “socioeducação” para utilização no presente trabalho, é necessário que façamos um apanhado histórico do sistema de responsabilidade penal juvenil. Tanto o processo histórico quanto o aparato legal que circunstanciam o termo oferecem pistas para uma melhor compreensão acerca do termo. Nessa dinâmica, cabe destacar que a análise histórica da socioeducação faz fronteira com vários territórios, especialmente, o educacional e o jurídico.

No campo histórico-jurídico, a população infanto-juvenil passou a ser objeto de maior atenção apenas recentemente. De acordo com Zapater (2025, p. 17):

Essa retomada do percurso histórico serve para mostrar como se deu a chegada do Ocidente ao século XX: embora os ordenamentos jurídicos consolidados a partir do século XVIII com base no direito liberal e a igualdade perante a lei já fossem uma realidade em boa parte dos Estados modernos, essa igualdade somente produzia efeitos para um grupo hegemônico. Mesmo considerando que as crianças passam a ter uma relevância social a partir do final do século XIX por simbolizarem os braços que irão trabalhar e fortalecer a nação, a ideia de desigualdade fortalecida pela Revolução Científica justificava o não reconhecimento de crianças e adolescentes como pessoas, e o recorte de classe agravava a exclusão e a estigmatização desse grupo. É justamente neste período que as propostas de “higiene social” construirão o estigma ainda hoje persistente que associa a pobreza à degenerescência, ao vício e à criminalidade, influenciando fortemente a produção de normas jurídicas relativas a crianças e adolescentes.

Documentos internacionais que reconheçam os direitos dos jovens começaram a surgir apenas no século XX, com a Declaração dos Direitos da Criança em 1924, da Sociedade das Nações, também conhecida como Declaração de Genebra. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, por sua vez, foi promulgada pela Organização das Nações Unidas, ONU, apenas após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1959. Por fim, depois de outros documentos sobre o tema, a ONU aprovou a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente em 1989.

Apesar desse reconhecimento tardio de direitos, os jovens foram considerados sujeitos ativos da prática de transgressões desde eras remotas, e, sendo assim podiam receber punições sociais e estatais. No contexto do direito penal, é notável que jovens estavam sujeitos a penas severas, mesmo que não tivessem plena capacidade para realizar atos da vida civil sem a supervisão dos pais. Crianças e adolescentes podiam ser rigorosamente punidos por infrações cometidas, como ilustra a Lei de Talião, que prescrevia a amputação do braço de um filho que agredisse o pai, independentemente de sua idade (Rodrigues, 2017). No mesmo sentido, o Brasil, por muito tempo, também manteve fragilizado os direitos de crianças e adolescentes, adotando uma postura opressora e excludente ao lidar com casos de jovens abandonados e que se envolviam na prática de atos delituosos.

Para esclarecer as mudanças de paradigma na proteção de crianças e adolescentes, Paula (2024, p. 38) propõe uma classificação histórica em quatro fases, que refletem o grau de interesse do mundo jurídico em relação aos jovens: “(a) a era da indiferença; (b) a era da repressão; (c) a era da patologia; e (d) a era dos direitos”.

A primeira fase, denominada indiferença, foi marcada pela ausência de normas específicas para a proteção de crianças e adolescentes. Nesse período, eles não eram reconhecidos como sujeitos de direito, sendo tratados como propriedade da família. O poder familiar, visto como derivado do poder divino (Coulanges, 2004), determinava o que era aplicável ou não, sem qualquer intervenção do Estado. Essa fase reflete uma sociedade em que a infância e a adolescência não eram consideradas etapas com necessidades próprias, mas sim meras extensões do mundo adulto.

A segunda fase, conhecida como repressiva, surgiu com a criação de leis que disciplinavam práticas ilícitas cometidas por crianças e adolescentes. No Brasil, por exemplo, o Código Criminal do Império, de 1830, estabelecia a imputabilidade penal a partir dos 14 anos⁶ No entanto, o Código Penal de 1890 reduziu a idade de imputabilidade para 9 anos. Nessa fase, crianças e jovens eram punidos de forma severa, sem diferenciação significativa em relação aos adultos, evidenciando uma visão punitivista que ignorava suas particularidades.⁷

A terceira fase, da patologia ou tutelar, é marcada pela adoção da doutrina da situação irregular, que buscava promover a integração sociofamiliar de crianças e adolescentes. O Código Mello Mattos (1927) foi um marco ao definir a competência do juiz de menores e estabelecer medidas para crianças abandonadas. Embora representasse um avanço na consolidação de leis de assistência e proteção, o enfoque ainda estava no paradigma da situação irregular, que priorizava a intervenção estatal em casos de condutas desviantes do padrão social:

Na era da patologia, crianças e adolescentes somente interessavam ao mundo do direito quando em uma situação reveladora de disfunção social, expressa por um fato ou condição de vida diversos da normalidade pressuposta pelo legislador. Assim, afirmada a irregularidade da situação mediante uma declaração formal da autoridade, abriam-se as portas para a aplicação de medidas destinadas à colocação dos desviados nos trilhos do considerado socialmente normal. Inexistia a dimensão da titularidade de direitos, substituída pela concepção de que a criança era somente dependente de providências ou remédios curativos da doença social (Paula, 2024, p. 38).

⁶ Art. 10. Também não se julgarão criminosos: 1º Os menores de quatorze anos. (...) Art. 13. Se se provar que os menores de quatorze anos, que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos às casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda à idade de dezessete anos. (...) Art. 18. São circunstâncias atenuantes dos crimes: (...) Quando o réu for menor de dezessete anos, e maior de quatorze, poderá o Juiz, parecendo-lhe justo, impor-lhe as penas da cumplicidade.

⁷ Art. 27. Não são criminosos: (...) § 2º Os maiores de 9 e menores de 14, que obrarem sem discernimento; (...) Art. 30. Os maiores de 9 anos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda à idade de 17 anos. (...) Art. 65. Quando o delinquente for maior de 14 e menor de 17 anos, o juiz lhe a aplicará as penas da cumplicidade.

Conforme Lépore e Rossato (2021), a doutrina tutelar permitia que uma simples suspeita ou aparência física justificasse a intervenção arbitrária do Estado, sem garantir efetivamente a proteção dos direitos dos jovens. Nesse contexto, o Código de Menores de 1979 trouxe avanços ao introduzir expressões como “assistência, proteção e vigilância aos menores”, mas manteve o enfoque na situação irregular. Um dos pontos críticos dessa fase foi a ampliação dos poderes do juiz de menores, que assumia funções pedagógicas e sociais que deveriam ser compartilhadas com outros setores da sociedade, como a família e a escola. Além disso, a previsão de prisão provisória para menores sem a audiência do Curador de Menores colocava os adolescentes em situação mais desfavorável que os adultos, gerando abusos e violações de direitos. Apesar dessas críticas, essa fase foi fundamental para estabelecer as bases de um sistema mais estruturado de proteção.

A quarta e atual fase, conhecida como “era dos direitos”, surge com a adesão da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/90) à doutrina da proteção integral. Nessa fase, crianças e adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos, com uma condição especial de pessoas em desenvolvimento. A responsabilização por atos infracionais deve considerar o caráter excepcional dessa fase da vida, priorizando medidas socioeducativas em vez de punições severas. Esse modelo foi influenciado por convenções internacionais, como as da Organização das Nações Unidas (ONU), que preconizam o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente como parte integrante dos direitos humanos. Dessa forma, hoje, no Brasil, se reconhece que crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento (Lépore; Rossato, 2021). Assim, os jovens gozam de todos os direitos fundamentais inerentes ao ser humano.

Como dito, o Estatuto da Criança e do Adolescente adota a doutrina da proteção integral, fundamentando-se no reconhecimento de crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento. Essa concepção assegura a esses jovens uma proteção que garante todos os direitos fundamentais já assegurados aos adultos, acrescida do reconhecimento de sua condição especial de sujeito em desenvolvimento. Nessa perspectiva, considerando o processo histórico da justiça juvenil eles passaram da situação de objeto de tutela e proteção, no antigo Código de Menores, para sujeitos de direito. Tal situação, porém, não retirou da sociedade algumas terminologias já adotadas, a exemplo de “menor” ou “de menor”, uma vez que o

Código Penal mantém em sua redação que os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis.⁸

A adoção da doutrina da proteção integral reflete uma mudança global no tratamento jurídico de crianças e adolescentes, especialmente após as transformações socioeconômicas e políticas ocorridas nas décadas de 1970 e 1980. Nos Estados Unidos, por exemplo, o aumento da delinquência juvenil levou à criação de um modelo de responsabilidade que priorizava a reabilitação e a prevenção (Rodrigues, 2017). No entanto, como alerta Wacquant (2001) em “As Prisões da Miséria”, a criminalização da pobreza e a repressão de populações vulneráveis podem resultar em uma “prisão social” que transcende as instituições carcerárias, perpetuando a exclusão e a marginalização. Esse cenário de controle social punitivo, embora focado na responsabilização, evidencia os riscos de se negligenciar as raízes socioeconômicas da delinquência juvenil. Essa tensão entre proteção e punição também se reflete na Europa e na América Latina, onde o modelo de proteção integral foi adotado como resposta às demandas internacionais por direitos humanos (Zanella, 2019).

Na América Latina, a adoção do modelo de responsabilidade ou de proteção integral ocorreu durante a transição para a década de 1990, um período marcado pela luta pela redemocratização e pela afirmação dos direitos humanos, após anos de regimes ditatoriais. Nesse contexto, vários países ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e iniciaram reformas em seus sistemas de justiça juvenil. Como muitos desses países ainda não haviam incorporado o modelo de bem-estar ou educativo, as reformas tinham como objetivo superar o modelo tutelar, que predominou na região durante grande parte do século XX (Rodrigues, 2017).

O Brasil foi referência na adoção ao modelo de responsabilidade e a doutrina da proteção integral em seu ordenamento jurídico, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Posteriormente, outros países, como Honduras, Costa Rica, Nicarágua, Venezuela, Bolívia, Peru, Paraguai, Guatemala, Argentina e Chile, seguiram o mesmo caminho (Motta Costa; Eilberg 2019).

Mesmo com o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, persiste um desafio: equilibrar a proteção de seus direitos com a responsabilização por atos infracionais. A normativa internacional, influenciada por convenções da Organização das Nações Unidas (ONU), reconhece os adolescentes como dotados de capacidade relativa para responder por seus atos, o que exige um sistema que combine medidas protetivas e

⁸ Art. 27 - Os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial.

responsabilidade (Espezim dos Santos; Veronese, 2019). Essa dualidade reflete a complexidade de garantir direitos sem negligenciar a responsabilização, especialmente em contextos de desigualdade social e exclusão.

2.2 ENTRE O SANCIONATÓRIO E O EDUCATIVO: O DUPLO CARÁTER DAS MEDIDAS

A proteção integral, ou modelo de responsabilidade, é um conceito fundamental na legislação brasileira, incorporado no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), que atribui à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade de garantir, com prioridade absoluta, os direitos de crianças e adolescentes. No plano infraconstitucional, foi consagrado pela Lei 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁹.

Nesse contexto, Rodrigues (2017) amplia a discussão ao abordar a dimensão educativa da proteção integral, destacando que o modelo de “proteção” e “responsabilidade” deve considerar a condição peculiar de seus destinatários como pessoas em desenvolvimento. De acordo com a autora, a responsabilização de crianças e adolescentes, especialmente em situações de infrações penais, deve estar alinhada aos princípios e garantias relacionados à sua proteção. Isso implica a aplicação de um conjunto de medidas que priorizem claramente sua condição peculiar, com ênfase em sua educação e formação integral. Ou seja, a proteção integral não se limita à garantia de direitos básicos, mas também engloba uma perspectiva educativa que visa ao desenvolvimento pleno desses indivíduos.

No mesmo sentido, Espezim dos Santos e Veronese (2019) destacam que as medidas socioeducativas possuem finalidades pedagógico-educativas e levam em consideração a vulnerabilidade do público ao qual se destinam. Isso reforça a ideia de que a responsabilização de adolescentes em conflito com a lei deve ser pautada por um viés educativo, buscando não apenas a reparação do ato infracional, mas também o desenvolvimento integral desses jovens.

⁹ Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. (...) Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (...) Art. 100. Na aplicação das medidas (específicas de proteção) levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas: (...) II - proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda e qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares.

Do ponto de vista jurídico-penal, é importante ressaltar que o modelo de responsabilidade reconhece os menores de 18 anos como inimputáveis. Sobre o assunto, Zapater (2025, p. 159) lembra que:

Em 1988, pela primeira vez a regra da imputabilidade penal é erigida ao status de norma constitucional no art. 228, fixada em 18 anos. Embora tenha mantido a maioria penal já prevista tanto no Código Penal quanto no Código de Menores de 1979, é indispensável traçar diferenças fundamentais entre os sistemas anterior e posterior a 1988: a fixação da idade penal aos 18 anos nos Códigos de Menores anteriores à Constituição decorria de premissas diversas, com pouca (ou nenhuma) relação com a noção contemporânea de pessoa em especial condição de desenvolvimento, a exigir tratamento jurídico diferenciado, mas sim determinando instrumentos de controle social para uma determinada parcela da população – vale lembrar, somente os ‘menores abandonados ou delinquentes’ (no Código de Menores de 1927) ou os ‘menores em situação irregular’ (no Código de Menores de 1979) é que estavam sujeitos a tais normas, em evidente recorte jurídico-legal estabelecido a partir de critérios de classe, que associavam legalmente vulnerabilidade econômica à criminalidade e à violência. [...]. Totalmente diverso é o contexto de promulgação da Constituição Federal de 1988, que, ao reconhecer crianças e adolescentes como pessoas e sujeitos de Direito, transforma o tratamento legal diferenciado em direito: o disposto no art. 228 da Constituição Federal é corolário do princípio da isonomia, que assegura a dimensão material do direito à igualdade, segundo o qual o Direito deve tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades. Adultos não são iguais a crianças e adolescentes, e, por isso, a isonomia entre pessoas de faixa etária diferente somente ser realizada no campo penal por formas diferentes de responsabilização.

Além disso, o ECA é expresso ao afirmar em seu art. 104 que os menores de 18 anos são penalmente inimputáveis e sujeitos às medidas previstas no Estatuto. Ao praticar conduta descrita como crime ou contravenção penal¹⁰, as crianças e adolescentes praticam “ato infracional”. Importante ressaltar que o ECA pode ser aplicado excepcionalmente às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (art. 2º). Se, por exemplo, um adolescente praticar um ato infracional com dezessete anos, ele cumprirá a medida socioeducativa de acordo com a legislação aplicada aos adolescentes, mesmo que a sentença tenha sido publicada apenas depois dele completar dezoito anos.

De acordo com as circunstâncias e a gravidade do ato infracional, o juiz competente pode aplicar aos adolescentes as seguintes medidas:

¹⁰ O direito brasileiro adota o sistema dicotômico que classifica as infrações penais em duas espécies: crimes e contravenções. A distinção baseia-se exclusivamente na natureza da sanção prevista no art. 1º da Lei de Introdução ao Código Penal (Decreto-Lei nº 3.914/41). Crime (ou delito) é a infração punida com reclusão ou detenção, isolada ou cumulada com multa. Contravenção penal é a infração de menor gravidade, sancionada apenas com prisão simples ou multa. Essa diferenciação possui importantes consequências práticas: as contravenções são julgadas nos Juizados Especiais Criminais (Lei nº 9.099/95), não admitem tentativa e possuem prazos prescricionais distintos dos crimes.

Quadro 01 – Medidas Socioeducativas previstas no ECA

Medida	Descrição	Duração Máxima
Advertência	Repreensão verbal, com registro formal (art. 112).	Imediata.
Obrigação de Reparar o Dano	Restituição do bem, ressarcimento financeiro ou compensação do prejuízo causado à vítima. Se houver impossibilidade, pode ser substituída por outra medida (art. 116).	Conforme acordo ou determinação.
Prestação de Serviços à Comunidade	Realização de atividades gratuitas em entidades comunitárias. Jornada máxima de 8 horas semanais, sem prejudicar estudos ou trabalho (art. 117).	Até 6 meses (8h semanais).
Liberdade Assistida	Acompanhamento por orientador, com metas como escolarização, profissionalização e apoio familiar (arts. 118-119).	Mínimo de 6 meses (prorrogável).
Semiliberdade	Regime de internação parcial, permitindo atividades externas (escola, trabalho), com retorno à unidade à noite (art. 120).	Até 3 anos (reavaliação a cada 6 meses).
Internação	Privação de liberdade em unidade especializada, aplicada apenas em casos graves ameaça ou violência à pessoa, reiteração no cometimento de outras infrações graves ou por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade (arts. 121 – 125).	Máximo de 3 anos (reavaliação a cada 6 meses).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos arts. 112 a 125 do ECA.

Além disso, o juiz pode aplicar uma das seguintes medidas específicas de proteção (art. 112, VI): encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; e/ou inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos.

Ademais, as crianças, ou seja, aqueles com menos de 12 anos, ao cometerem ato infracional, estão sujeitas apenas a medidas específicas de proteção, que podem incluir acolhimento institucional, inclusão em programa de acolhimento familiar ou colocação em família substituta (art. 105 do ECA).

Em conformidade com as normas internacionais no âmbito das infrações, o ECA prioriza a observância dos direitos humanos e estabelece, em seu artigo 106, que nenhum adolescente será privado de sua liberdade, exceto em flagrante ato infracional ou por ordem

escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente. O artigo 107 determina que a apreensão de um adolescente e o local de seu recolhimento devem ser imediatamente comunicados à autoridade judiciária e à família do apreendido, ou à pessoa por ele indicada, devendo ser avaliada, sob pena de responsabilidade, a possibilidade de libertação imediata. Quanto às sanções provisórias, o artigo 108 estabelece que elas podem ser aplicadas por um período de até 45 dias, desde que haja indícios suficientes de autoria e materialidade, e que sua necessidade seja devidamente fundamentada.

No que se refere às garantias processuais, o artigo 110 do ECA assegura que “nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal”, garantindo-lhe o pleno conhecimento da acusação, o direito de confrontar vítimas e testemunhas, e a produção de provas necessárias à sua defesa, incluindo assistência jurídica gratuita e integral. Além disso, o adolescente tem o direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente e de solicitar a presença de seus pais ou responsáveis durante o procedimento.

A essência do ECA está alinhada com a ideia de que as sanções aplicadas em resposta a atos infracionais não têm como objetivo punir o adolescente, mas sim oferecer formas de responsabilização que privilegiem aspectos sociais e educativos. Dessa forma, o modelo aproxima-se da doutrina da responsabilidade. O ECA reconhece que a transgressão da lei penal implica a responsabilização do adolescente, mas esse processo deve seguir uma dinâmica distinta da aplicada aos adultos, considerando sua condição especial, conforme estabelecido no artigo 6º do Estatuto.¹¹

Além disso, como lembra Zapater (2025, p. 168) ao comentar o ECA e a Lei que instituiu o SINASE:¹²

Como já exaustivamente mencionado, o Estatuto da Criança e do Adolescente – legislação produto do reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de Direito – simboliza a ruptura com os modelos jurídicos anteriores à Constituição Federal, o que passa também pela adoção de um **novo repertório terminológico** que represente e consolide adequadamente tais transformações sociais e culturais. Por essa razão, o legislador optou pela expressão “**adolescente em conflito com a lei**” em substituição à antiga terminologia “**menor infrator**”, considerada estigmatizante e reprodutora de valores culturais distantes daqueles que a doutrina da proteção integral pretende reforçar (grifos nossos).

¹¹ Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a **condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento**. (Grifo nosso)

¹² Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. § 1º Entende-se por SINASE o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a **adolescente em conflito com a lei**. (Grifo nosso)

Apesar dos avanços significativos representados pelo modelo de proteção integral ou de responsabilidade no campo da justiça juvenil, ele ainda mantém a possibilidade de restrição de liberdade em determinadas situações, especialmente em casos de atos graves ou reincidência. As medidas de privação de liberdade continuam a ser vistas como inevitáveis em algumas circunstâncias. Como aponta De Almeida Santos (2020), o encarceramento juvenil tem colocado em xeque o suposto caráter pedagógico das denominadas “medidas socioeducativas”, reforçando, na prática, sua dimensão punitiva. Dessa forma, o termo “responsabilizar” acaba funcionando como um eufemismo para a punição do adolescente em conflito com a lei.

Vinuto e Duprez (2019), por sua vez, analisaram a implementação do duplo objetivo sancionatório-educativo, baseado na Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas para a infância, em três instituições voltadas para adolescentes em conflito com a lei: duas francesas (Centres Éducatifs Fermés - CEF e Établissements Pénitentiaires pour Mineurs - EPM) e os centros de internação brasileiros. Os autores apontaram que nos CEFs franceses não havia profissionais de segurança, e toda a rotina dos adolescentes era organizada por educadores especializados. Já nos centros de internação brasileiros, o cotidiano era marcado pela presença dos agentes socioeducativos, responsáveis por uma função ambígua que mescla segurança e educação. Esses agentes devem evitar fugas e conflitos, ao mesmo tempo em que orientam e aconselham os adolescentes. Outros profissionais, como psicólogos, assistentes sociais e professores, têm contato pontual com os internos, enquanto os agentes socioeducativos estão presentes de forma constante, dia e noite.

Em síntese, a análise de Vinuto e Duprez (2019) revela que, embora o duplo objetivo sancionatório-educativo seja um parâmetro consensual, sua operacionalização varia significativamente conforme o contexto, refletindo disputas cotidianas entre os profissionais e as representações sociais sobre o que constitui um tratamento adequado para adolescentes em conflito com a lei.

Em nossa pesquisa realizada em 2024 no Distrito Federal, observamos como essas dinâmicas se manifestam na prática, com base nas falas dos adolescentes internos, que destacam as tensões entre segurança e educação no cotidiano das unidades. Os adolescentes relataram experiências¹³ que evidenciam a complexidade do papel dos agentes socioeducativos. Um interno, ao descrever os procedimentos ao ingressar no sistema, destacou:

¹³ O tema mencionado nos relatos dos jovens será retomado e aprofundado na discussão proposta no Capítulo 3, quando abordaremos com mais detalhes suas implicações no contexto da socioeducação.

Pedir licença, cabeça baixa, como se eu estivesse na Papuda [presídio]. Tipo, eu estava em um sistema socioeducativo, eu era menor de idade, agora eu estou maior, o tratamento é diferente aqui. Nessa unidade aqui é diferente, ele só cumpre o procedimento se eu der alteração, mas lá qualquer motivozinho era... Era motivo. Se levantasse a cabeça já era motivo (Sombra, jovem interno da unidade socioeducativa C, 2024).

Esse relato ilustra a percepção de que, em algumas unidades, a rigidez e o controle predominam sobre o aspecto educativo.

Outro adolescente reforçou essa imagem ao criticar o comportamento de alguns agentes:

Então a imagem do agente já começa no provisório. Aí nós vimos pra cá dar uma melhorada, dá pô. Mas tem polícia (se referindo aos agentes) aí que chega aqui dentro só porque coloca aquela camisa preta ali, acha que tipo, nós é lixo pra eles pisar em cima, de certa forma (PC, jovem interno da unidade socioeducativa C, 2024).

Essa fala revela a percepção de que alguns agentes reproduzem uma lógica punitiva. Em contraste com a relação tensa com os agentes socioeducativos, os adolescentes demonstraram maior proximidade e confiança com os professores. Uma adolescente relatou:

A gente conta tudo para eles (se referindo aos professores da unidade), a gente conta tudo que acontece, tudo que acontece no módulo. Tem hora que eles falam 'não, não, não, não, não é para falar nada sobre o módulo agora'. Os professores do lado de fora da rua, eu mesmo não gostava de ter conexão com ninguém, só gostava de entrar na aula, estudar e ir embora (Teixeira, adolescente interna da unidade socioeducativa A, 2024).

Outro jovem de outra unidade acerca dos professores:

Se não fossem os professores aqui, não sei o que seria dessa unidade. Os professores são uma espécie de fundamentais aqui dessa unidade (Jean, jovem interno da unidade socioeducativa B, 2024).

Essas falas evidenciam que, enquanto os agentes são associados ao controle e à punição, os professores são vistos como figuras de apoio e diálogo. Essas experiências revelam as tensões cotidianas presentes nas unidades de internação, refletindo escolhas políticas e concepções sobre o tratamento adequado para adolescentes em conflito com a lei.

Podemos aqui retomar a análise de Vinuto e Duprez (2019), quando demonstram que a operacionalização do duplo objetivo sancionatório-educativo varia significativamente conforme o contexto e refletem as disputas cotidianas entre os profissionais e as noções sobre

o que seria um tratamento adequado para adolescentes em conflito com a lei. As falas de Sombra, PC e Teixeira, adolescentes internos das unidades socioeducativas do Distrito Federal, ilustram como essas tensões se manifestam no cotidiano, destacando a necessidade de repensar as práticas que priorizam a sanção em detrimento da educação.

2.3 A SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Cunha e Dazzani (2018), em sua análise sobre socioeducação, adotam uma perspectiva panorâmica que estabelece conexões entre este campo e outras áreas do conhecimento e da prática social. Os autores fundamentam sua abordagem no conceito de educação, compreendendo-a como um mecanismo fundamental para o desenvolvimento de comportamentos que favorecem a sociabilidade e a convivência harmoniosa entre os indivíduos. Na estruturação desse conceito, os autores dividem a educação em três dimensões complementares: informal, formal e social. Esta classificação permite compreender como a socioeducação se posiciona no espectro mais amplo das práticas educativas, especialmente na interface entre processos educacionais e demandas de integração social dos jovens.

A educação informal, a mais elementar, é aquela que ocorre em espaços espontâneos e não sistematizados, mediada pelas interações sociais e pelos estímulos do ambiente. Essa forma de educação se assemelha à socialização da sociologia, à aculturação da antropologia e à aprendizagem social da psicologia (Trilla, 1987). A educação formal, por sua vez, decorre da insuficiência da educação informal, que levou à necessidade de uma ação educativa sistematizada e institucionalizada. Assim, a educação passou a ser confiada a especialistas, transformando-se de um fato privado em uma questão pública. Contudo, no início do século XX, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, surgiu uma crítica à insuficiência do sistema escolar, exacerbada pela rápida urbanização e industrialização. Problemas sociais como desigualdade, pobreza e delinquência juvenil demandaram uma educação capaz de promover a integração social e a harmonização coletiva, algo que o modelo utilitarista da educação formal não conseguia proporcionar.

Nesse contexto, como aponta Martins (2020), a Educação Social surgiu como resposta à demanda por uma educação mais inclusiva, voltada para indivíduos em situações conflituosas, como por exemplo, dependentes químicos, grupos marginalizados socioeconomicamente e culturalmente, pessoas com deficiências ou incapacidades, minorias étnicas e imigrantes/refugiados. A educação social apoia-se na concepção do social como um

campo repleto de problemáticas e necessidades, que demandam intervenções fundamentadas em práticas socioeducativas, ações de mediação, inclusão e transmissão cultural prática (interculturalidade). Dessa forma, ela se consolida como um serviço e um direito social, contribuindo para a legitimação da cidadania (Timoteo, 2013).

Podemos perceber que a socioeducação insere-se simultaneamente dentro do campo da educação formal e da educação social. O ECA assegura o direito à educação, incluindo acesso à escola pública e respeito as dinâmicas pedagógicas (art. 53), bem como determina a matrícula obrigatória dos adolescentes em escolas, mesmo durante internação (Art. 121, §1º). A Lei do SINASE, por sua vez, determina que os planos socioeducativos devem incluir ações articuladas de educação, saúde, cultura e profissionalização (art. 8º), estabelece o acompanhamento dos jovens por equipes interdisciplinares, que incluem psicólogos e assistentes sociais (art. 12) e garantem aos internos a promoção de lazer (Art. 59).

Em decorrência das exigências legais vistas acima, o trabalho educativo nas unidades socioeducativas deve ser realizado por equipes multiprofissionais, incluindo educadores, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, entre outros, que atuem de forma integrada para promover a ressocialização e a formação cidadã dos jovens em conflito com a lei. Gadotti (2012) reforça que a educação nesses contextos não se limita à transmissão de conhecimentos formais, mas deve englobar a promoção de direitos humanos.

Além disso, o caráter intersetorial é essencial, pois as unidades de internação precisam estabelecer parcerias com órgãos públicos, organizações não-governamentais e a comunidade para garantir um atendimento integral aos jovens. Isso inclui ações que vão desde a educação formal e profissionalizante até o apoio psicossocial e a reinserção familiar e comunitária (Gadotti, 2012).

Por fim, a perspectiva interdisciplinar é essencial para o processo educativo nas unidades de internação socioeducativas. Embora no imaginário social a expressão “processo educativo” esteja frequentemente associada apenas à educação escolar, o cenário que envolve esse termo é muito mais amplo e complexo. Dessa forma, a socioeducação, a partir da perspectiva da educação social, deve ser comprometida política e eticamente com a transformação da sociedade, promovendo a integração dos educandos aos contextos e vivências de sua própria realidade social (Cunha; Paiva, 2016). Essa compreensão reforça a importância de uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas que também contribui para a construção de uma sociedade inclusiva e justa.

2.4 DA ORIGEM DO NOME E A INFLUÊNCIA DE MAKARENKO

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente passou a tratar das medidas socioeducativas:

Capítulo IV

Das Medidas Sócio-Educativas¹⁴

Seção I

Disposições Gerais

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semi-liberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.¹⁵ (Grifo nosso)

A nomenclatura “socioeducação” foi proposta pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, que, em 1977, assumiu a direção da Escola FEBEM (Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor) Barão de Camargos, em Ouro Preto, Minas Gerais. Diante do desafio de educar jovens em conflito com a lei, ele percebeu que os métodos tradicionais de ensino não eram suficientes para atender às complexidades desse contexto específico. Antônio Carlos contou com a colaboração de sua esposa, Maria José, também pedagoga, para pesquisar abordagens pedagógicas que pudessem responder às necessidades daqueles adolescentes. O foco era encontrar soluções que não apenas abordassem a questão da infração, mas que também considerassem as demandas pedagógicas e sociais dos jovens, promovendo sua reintegração à sociedade de maneira eficaz e humanizada. Foi nesse contexto que eles encontraram inspiração no “Poema Pedagógico” de Anton Makarenko, um clássico da pedagogia soviética (Raniere, 2014).

Makarenko nasceu em 1º de março de 1888, em Bilopólie, na Ucrânia, e desde cedo demonstrou interesse pela literatura e pela educação. Após ingressar na escola primária em 1895, destacou-se como o melhor aluno da turma. Sua trajetória como pedagogo

¹⁴ Grafia original do ECA, ainda presente no sistema de legislação do Governo Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm, acesso em 25 abr 2025.

¹⁵ Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos.

revolucionário consolidou-se com seu trabalho na Colônia Gorki, uma instituição responsável por transformar menores infratores e rejeitados em cidadãos exemplares da sociedade soviética dos anos 1920 (Oliveira; Barroso; Holanda, 2021).

O “Poema Pedagógico”, escrito por Makarenko, é uma obra literária e biográfica que relata sua experiência à frente da Colônia Gorki, onde combinava estudo, trabalho disciplinado e atividades culturais, como serões de literatura e peças teatrais. A Colônia Gorki, que homenageava o escritor russo Máximo Gorki, era um espaço onde os jovens eram incentivados a ler obras literárias, especialmente a trilogia autobiográfica de Gorki, “Infância”, “Ganhando Meu Pão” e “Minhas Universidades”, que retratava a luta pela sobrevivência e a busca por justiça social. Em 1924, a primeira geração de “gorkianos” foi enviada para a Rabfak, a faculdade operária, um momento que gerou preocupações para Makarenko, mas que, felizmente, resultou em uma adaptação bem-sucedida dos jovens à nova realidade (Feigel, 2015).

Em sua obra, Makarenko destacava a importância de extrair a teoria da prática, rejeitando fórmulas acadêmicas prontas e priorizando a análise imediata da realidade. Essa disposição para se abrir às realidades, em contraste com as fórmulas livrescas, inspirou Antônio Carlos a adotar uma concepção semelhante em seu trabalho. O pedagogo mineiro iniciou um experimento que se mostrou extremamente bem-sucedido, rendendo-lhe reconhecimento nacional, a presidência da FEBEM e um convite para atuar como relator do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Durante os debates que levaram à criação do ECA, na década de 1980, Antônio Carlos introduziu o conceito de socioeducação, extraído do “Poema Pedagógico” de Makarenko. Esse conceito permitiu ressaltar o caráter pedagógico das novas políticas públicas voltadas para adolescentes em conflito com a lei, ao mesmo tempo em que criticava os modelos anteriores, marcados por uma lógica punitiva e criminalizante. Assim, o termo “socioeducação” foi associado à terminologia já existente nos Códigos de Mello Matos e no Código de Menores “Medidas”, resultando na expressão “Medidas Socioeducativas” (Raniere, 2014).

Em sua essência, o conceito de socioeducação carrega uma intencionalidade de ruptura com a lógica punitiva, aproximando-se da ideia de educação social, tal como praticada por Makarenko (De Almeida Santos, 2020). Para o pedagogo ucraniano, termos como “educação social”, “socioeducação”, “educação socialista” e “educação para o socialismo” eram sinônimos, refletindo uma interpretação coesa da educação no contexto soviético. Após a Revolução Bolchevique, a educação social tornou-se o modelo pedagógico oficial na União

Soviética, sendo vista como uma ferramenta fundamental para formar cidadãos alinhados aos ideais socialistas.

Makarenko buscava respostas para educar crianças e jovens de forma a torná-los cidadãos alinhados aos ideais da sociedade socialista. Ele rejeitava as fórmulas pedagógicas tradicionais, preferindo uma educação coletiva e autogestionária, baseada na vida cotidiana. Essa visão influenciou diretamente o trabalho de Antônio Carlos Gomes, que, em 1997, lançou a metodologia “Pedagogia da Presença”, voltada para adolescentes em conflito com a lei. Inspirada nas ideias de Makarenko e na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, essa metodologia busca promover a reintegração social dos jovens por meio de uma educação humanizada e contextualizada (Pedron, 2012).

Antônio Carlos Gomes relacionava a dignidade no trato com jovens infratores ao respeito por todos os cidadãos, defendendo que todos têm direito à dignidade, independentemente de suas condições. Ele critica condutas focadas em punição e exclusão, argumentando que a educação deve ser inclusiva e valorizar a humanidade. O autor enfatizava a necessidade de reconhecer a dignidade de cada educando, levando em consideração suas experiências, como essencial para estabelecer relações educativas respeitadas.

2.5 REFLEXÕES SOBRE A POSSIBILIDADE DE UMA SOCIOEDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Como afirmamos anteriormente, compreendemos a educação como um conjunto de práticas sociais historicamente determinadas que, longe de serem neutras, constituem-se como campo de disputa entre projetos distintos para a sociedade.

Nessa perspectiva, alinhando-nos à compreensão de Frigotto (2010), entendemos que a educação transcende uma visão meramente funcionalista ao revelar-se como processo dialético, que tanto pode reproduzir as relações de dominação capitalista quanto constituir-se em instrumento de emancipação humana. Aqui, a educação ultrapassa o ensino formal para abranger a formação omnilateral dos sujeitos, desenvolvendo não apenas comportamentos que favoreçam a sociabilidade, mas principalmente a consciência crítica capaz de desvelar as contradições sociais e promover transformações estruturais na sociedade. Essa concepção reconhece que a aparente “improdutividade” de certas práticas educativas pode, na verdade, constituir-se em elementos fundamentais para a construção de relações sociais mais justas e democráticas (Cunha; Dazzani, 2018; Frigotto, 2010).

Diante desse entendimento, defendemos que a socioeducação possui potencial para se constituir como prática libertadora e dialógica, fundamentada na conscientização crítica e orientada à transformação social. Nessa perspectiva, propomos analisar as contribuições do pensamento freiriano que possam fundamentar intervenções relevantes na realidade dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação.

Reconhecemos que, embora Paulo Freire não tenha abordado especificamente a socioeducação em sua obra, sua concepção de educação como prática de liberdade se alinha aos princípios da socioeducação.¹⁶ Suas ideias, mesmo sem tratar diretamente sobre o tema, são importantes promotoras do debate contemporâneo sobre pedagogia social no Brasil, campo no qual a socioeducação encontra suas raízes. Dentro desse contexto, Kochhann (2023), em sua análise sobre currículo emancipador, recorre a Freire para fundamentar a necessidade de uma educação que rompa com modelos opressores e promova a autonomia dos indivíduos. Isso porque a perspectiva freiriana defende o pensar e o fazer de maneira dialógica, priorizando a formação da consciência crítica e a libertação dos oprimidos. Segundo Freire (1983, p. 51), “o diálogo é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”, princípio que pode ser efetivamente incorporado ao currículo.

Essa concepção freiriana de educação como prática da liberdade, fundamentada na autonomia, no diálogo e na transformação, alinha-se profundamente com os princípios da socioeducação. A defesa da “libertação dos oprimidos” converge diretamente com a necessidade de empoderar jovens em situação de vulnerabilidade, capacitando-os para compreender as estruturas que os condicionam e desenvolver estratégias para superá-las. Desse modo, políticas educacionais não podem ser compreendidas isoladamente como meras estratégias técnicas ou administrativas, mas devem ser pensadas em sua dimensão política transformadora, voltada para a construção efetiva da cidadania (Moreira, 2021).

Partindo da base teórica freiriana, Moreira (2021) fundamenta sua crítica na recusa à concepção assistencialista que caracteriza a educação como concessão estatal aos excluídos. A autora estabelece que a educação não “confere cidadania” unilateralmente, mas “possibilita a inclusão” através de processos ativos de conquista política. Nesse sentido, políticas educacionais, cidadania e emancipação humana constituem uma unidade indissociável que só

¹⁶ Importante lembrar que o termo socioeducação somente veio a ser formalizado com o ECA, em 1990. Na época que Freire escreveu “Educação como Prática da Liberdade” (1967), “Pedagogia do Oprimido” (1968) e “Extensão ou Comunicação?” (1969), vigorava ainda o Código de Menores de 1927, substituído posteriormente pelo Código de Menores de 1979. Mesmo assim, o tema da educação dos menores infratores não é encontrado em sua obra.

se efetiva através da prática política transformadora, posicionando a educação não como instrumento de reprodução social, mas como força motriz da mudança estrutural da sociedade.

As políticas socioeducativas devem oferecer aos educandos condições para a reflexividade e a conquista de sua condição de sujeito histórico. Devem ser concebidas como espaços de construção da consciência libertadora, emancipação e cidadania conforme enfatizado por Paulo Freire (2015, p. 18-19). Assim, poderia ser possibilitado aos adolescentes e jovens o protagonismo na construção de novos percursos e na ressignificação dos projetos de vida.

Ocorre que as práticas educativas escolares frequentemente falham em conferir significado às experiências dos estudantes marginalizados nas escolas públicas, evidenciando o que Paiva (2020) denomina “processos excludentes”. Segundo a autora, a escola não consegue romper com determinados padrões da sociedade, funcionando como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais no âmbito educacional.

Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ilustram dramaticamente essa realidade excludente. Como exemplo, o Levantamento Nacional do Sinase-2024, revela que 56% dos adolescentes internados apresentam distorção idade-série, confirmando que as trajetórias de insucesso escolar predominam nesse segmento. Esse cenário demonstra como as práticas pedagógicas tradicionais não conseguem estabelecer conexão significativa com as realidades dos estudantes vulnerabilizados, fazendo com que o insucesso escolar se torne um preditor de outras formas de exclusão social. Os dados do Sinase evidenciam que a desconexão entre escola e realidade social não é apenas um problema pedagógico, mas um indicador de como os processos excludentes operam de forma sistêmica, marginalizando aqueles que mais necessitam de uma educação transformadora e inclusiva.

Embora esse diagnóstico seja preocupante, é possível vislumbrar perspectivas transformadoras. Diante disso, Arroyo (2002, p. 267) retoma o pensamento freireano para argumentar que, mesmo em contextos adversos, “onde há educabilidade, há possibilidades de humanização”. Esta perspectiva é fundamental para compreender que a educação não cessa diante das dificuldades sociais, mas justamente se potencializa nos momentos de crise. O autor identifica que os avanços educacionais significativos emergem em períodos de crise, quando o ser humano. Essa radicalidade educacional, que importa em tomar o ser humano como a questão central do processo, possibilita descobrir educabilidade mesmo nos limites da humanidade contemporânea.

A perspectiva freireana fundamenta-se na compreensão da humanização como vocação ontológica do ser humano. Segundo essa concepção, embora tanto a humanização quanto a desumanização sejam possibilidades históricas concretas, apenas a primeira representa a autêntica vocação humana. Esta vocação manifesta-se de forma contraditória: é negada pelas estruturas opressoras de injustiça e violência, mas simultaneamente afirmada na resistência e luta dos oprimidos pela recuperação de sua dignidade usurpada. Para Freire (2015, p. 30):

Mas se humanização e desumanização são ambas possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

A partir dessa compreensão da luta como afirmação da humanidade, Arroyo (2002, 270) desenvolve uma interpretação pedagógica das contribuições freireanas. Para o autor, a pedagogia do oprimido não se fundamenta na busca por novos métodos destinados a “reeducar os bárbaros, civilizar os oprimidos ou incluir os excluídos nos valores e saberes dominantes dos ‘civilizados’”. Ao contrário, essa pedagogia reside essencialmente em aprender com os próprios processos que excluídos e oprimidos reinventam cotidianamente para preservar sua humanidade. Trata-se de reconhecer e valorizar as estratégias por meio das quais esses grupos mantêm vivos seus valores e saberes, sua cultura e memória coletiva, sua identidade e dignidade diante das tentativas sistemáticas de desumanização.

No contexto socioeducativo, esta perspectiva implica uma transformação metodológica fundamental: a pedagogia só se aprende na escuta, no diálogo e no mergulho da trama social e cultural. Isso significa superar abordagens assistencialistas e compensatórias para reconhecer que os oprimidos são produtores de cultura e conhecimento, para desenvolver práticas educativas que valorizem os saberes de experiência e promovam experiências dialógicas e participativas.

Esta compreensão nos convida a repensar a educação não como imposição de conhecimentos considerados superiores aos excluídos, mas como prática de reconhecimento e potencialização da humanidade que resiste, mesmo nas condições mais adversas. Trata-se não apenas de uma pedagogia para os excluídos, mas uma pedagogia que aprende com eles, constituindo-se como instrumento essencial para a construção de práticas socioeducativas verdadeiramente transformadoras e humanizadoras, capazes de enfrentar os desafios contemporâneos dos processos de exclusão.

3 O CAMINHO ATÉ OS JOVENS

Este capítulo está estruturado em quatro tópicos. Iniciamos com um panorama da socioeducação no Distrito Federal, única unidade federativa responsável pela execução direta de todas as medidas socioeducativas, descrevendo sua estrutura organizacional e fornecendo dados sobre as unidades existentes e o perfil dos adolescentes atendidos

Após, a partir dos diários de campo, passamos por uma reconstituição do caminho percorrido para se ouvir os jovens internos.

Na primeira parte, “Conhecendo os processos burocráticos”, desvendamos o labirinto institucional que separa os pesquisadores dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Seis meses de idas e vindas entre Comitê de Ética, autorizações formais e a Escola Distrital de Socioeducação nos mostraram que, antes dos muros físicos, existem barreiras burocráticas igualmente intransponíveis. Quando os telefones institucionais falharam, o acionamento de nossas redes pessoais abriu as primeiras portas.

Na segunda parte, “Conhecendo os espaços”, caminhamos por três realidades distintas da socioeducação no DF. Na UISM, o impacto foi imediato: muros altos, arames retorcidos e torres que tudo vigiam nos lembraram mais de presídios que de espaços educativos. A UIFG, menor e mais recente, nos recebeu com ares menos hostis, embora as grades ainda marcassem cada divisão do espaço. Na UNIRE, a mais ampla das três, vislumbramos respiros entre tantas contenções: oficinas profissionalizantes e espaços que permitiam imaginar horizontes além dos muros.

O último tópico, “Conhecendo as equipes”, descobrimos as pessoas por trás das funções. Foi surpreendente quando, na UISM, uma simples conversa protocolar transformou-se em reflexão teórica sobre Goffman e instituições totais, servidores que pensavam criticamente suas próprias práticas. Na UIFG, pedagogas e assistentes sociais nos conduziram pelas particularidades do atendimento às adolescentes. Na UNIRE, caminhamos por cada espaço guiados pela direção, conhecendo desde a brinquedoteca para filhos visitantes até projetos como a “Escola dos Campeões”. Entre conversas e observações, vimos que, mesmo em ambientes de controle extremo, persistem tentativas de humanização e transformação social.

3.1 SOCIOEDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL

O pacto federativo no Brasil confere a cada estado autonomia para desenvolver competências específicas, alinhadas às diretrizes federais. Embora todos os estados sejam obrigados a orientar seus sistemas de proteção a partir do ECA, cada um o faz de maneira independente, com instituições executoras, orçamentos e planos de atuação próprios. Essa realidade remonta à época da ditadura civil-militar, que instituiu a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). As instâncias estaduais dessa fundação, conhecidas como FEBEM, enfrentaram críticas severas, frequentemente associadas a práticas de tortura. A promulgação do ECA estabeleceu a descentralização das medidas socioeducativas, atribuindo a responsabilidade pela internação e semiliberdade aos estados, enquanto as medidas em meio aberto, como liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, ficaram a cargo dos municípios. Apesar dessas disposições, as Febems foram extintas apenas em meados dos anos 2000 (Vinuto e Duprez, 2019).

Com o ECA, houve avanços significativos na responsabilização de adolescentes, de 12 a 18 anos, por atos infracionais, estabelecendo um modelo de responsabilização pautado na socioeducação. Essa mudança superou a Doutrina da Situação Irregular e criou condições para a formulação da Política Nacional de Atendimento Socioeducativo, estruturada pela Resolução nº 119 do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em 2006 e pela Lei Federal nº 12.594/2012, que regulamentou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Essa legislação complementa o ECA ao estipular direitos para adolescentes autores de atos infracionais e aspectos necessários para a organização e execução do atendimento socioeducativo.

A Lei do SINASE estabelece a socioeducação como uma política pública voltada para o atendimento de adolescentes e jovens autores de atos infracionais, visando à responsabilização e reeducação. O sistema regulamenta a execução de medidas socioeducativas, adotando um conjunto de princípios, regras e critérios que buscam não apenas responsabilizar o adolescente, mas também promover sua integração social e desaprovar a conduta infracional, sempre respeitando os limites legais (GEPROT/DIPOS, 2017). É importante salientar que a lei assegura, em seu Art. 49, o direito do adolescente de ser acompanhado por seus pais ou responsáveis durante todo o procedimento administrativo ou judicial. Além disso, o Art. 52 destaca a importância da participação dos responsáveis na elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), que é essencial para o processo de ressocialização.

As medidas socioeducativas possuem naturezas distintas, com as de meio aberto sendo municipalizadas e exigindo articulação de políticas intersetoriais. Em contrapartida, as medidas de meio fechado são executadas pelos estados, focando na garantia da integridade física e mental dos adolescentes. O Distrito Federal, devido à sua estrutura que reúne atribuições de estados e de municípios, é a única unidade federativa responsável pela execução direta de todas as medidas socioeducativas.

No Distrito Federal, a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (Subsis) integra a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (Sejus) desde janeiro de 2019. Como unidade da federação que acumula as competências de Estado e Município, o DF é responsável pela execução das medidas socioeducativas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), Liberdade Assistida (LA), Semiliberdade e Internação.

Relatório produzido pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) em 2021 apontava a seguinte estrutura para o sistema de internação:

No DF, a medida de internação é composta por unidades de internação provisória, internação estrita e saída sistemática. As unidades de internação no DF são: Unidade de Atendimento Inicial (UAI), Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), Unidade de Internação de Planaltina (UIP), Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS), Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA), Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) e Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG). Além disso, a medida de internação conta com 1.379 agentes socioeducativos, 85 assistentes sociais, 83 pedagogos, 104 psicólogos e 135 técnicos socioeducativos em 2020 (CODEPLAN, 2021, p. 13).

Em 2020, o Sistema Socioeducativo do Distrito Federal avançou no atendimento a adolescentes lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e demais manifestações de sexualidade e gênero, com a publicação da Portaria nº 04, que estabelece diretrizes para o tratamento adequado dessa população e proíbe discriminação por parte dos servidores. Além disso, no mesmo ano, foi inaugurada a Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG), a única unidade de internação destinada aos adolescentes do sexo feminino e transexuais no DF. Esse espaço foi criado para oferecer atendimento específico, uma vez que anteriormente as adolescentes eram atendidas em módulos dentro de unidades masculinas, refletindo a invisibilidade histórica da população feminina no sistema socioeducativo.

De acordo com o relatório do SINASE 2023, naquele momento havia 357 jovens e adolescentes no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, cumprindo medidas de Internação Provisória, Semiliberdade, Internação e Internação Sanção. Desse total, 262 estavam em internação, e 78.7% se declararam negros (pardos e pretos). O DF conta com 13

unidades socioeducativas, sendo 8 delas de internação. Nossa pesquisa foi realizada em três unidades: duas masculinas, a Unidade de Internação de Recanto das Emas e a Unidade de Internação de Santa Maria, e uma feminina, a Unidade de Internação Feminina de Gama.

A socioeducação no Brasil representa uma importante transformação paradigmática na justiça juvenil, transitando da doutrina da situação irregular para o modelo de proteção integral. Este capítulo evidenciou como essa evolução acompanhou tendências internacionais, consolidando-se com a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente. A implementação desse modelo, contudo, revela tensões permanentes entre as dimensões sancionatória e educativa das medidas socioeducativas, como demonstrado pelos relatos dos próprios adolescentes internados.

O Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, ilustra os desafios e avanços dessa política pública. A estrutura organizacional, com unidades especializadas e equipes multiprofissionais, busca concretizar o caráter pedagógico da socioeducação, inspirado nas contribuições de Antônio Carlos Gomes da Costa e nas práticas educativas de Anton Makarenko. Porém, permanece o desafio de equilibrar as demandas por segurança e controle com a missão educativa e emancipatória.

Os dados apresentados sobre o perfil dos adolescentes atendidos, marcado pela predominância de jovens negros, e os recentes avanços no atendimento à diversidade de gênero e orientação sexual, revelam um sistema em constante transformação. A efetivação do projeto pedagógico da socioeducação requer, portanto, o fortalecimento de seu caráter interdisciplinar e intersetorial, contribuindo de maneira efetiva para a reintegração social dos adolescentes em conflito com a lei.

3.2 CONHECENDO OS PROCESSOS BUROCRÁTICOS

A trajetória até chegar aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa foi longa, marcada por exigências institucionais, trâmites burocráticos e barreiras simbólicas. Antes mesmo de escutar os jovens, foi preciso atravessar uma série de portões, não apenas físicos, mas também administrativos, que delimitam o acesso aos espaços de internação.

A jornada teve início com a busca de informações na Vara da Infância e da Juventude (VIJ). O acesso ao prédio já sinalizava a lógica de controle presente nesse universo: detectores de metal, estruturas fechadas e sensação constante de vigilância. O primeiro contato com os servidores revelou, além da desinformação sobre os procedimentos para a

pesquisa, uma confusão terminológica que refletia a maneira como os adolescentes são compreendidos institucionalmente.

Em uma das interações, uma servidora, ao tentar nomear o público da pesquisa, afirmou: *“o que você está procurando é sobre os menores que cometeram um crime, quer dizer, ato infracional”*¹⁷. Essa fala evidenciou que, mesmo entre os profissionais que atuam diretamente com a temática, persiste a tendência de utilizar as mesmas denominações atribuídas aos adultos em conflito com a lei, desconsiderando as especificidades jurídicas e sociais que envolvem a adolescência. Nesse contexto, seguimos de um setor a outro até chegar à Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (VEMSE), localizada em uma sala anexa à Vara da Infância e Juventude. Foi ali que foram dadas orientações mais claras sobre os primeiros passos necessários para iniciar o desenvolvimento da pesquisa.

Com base nas orientações recebidas na Vara, o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Goiás. Após alguns meses, o parecer favorável foi emitido. Em paralelo, buscou-se a autorização formal da Vara, que foi prontamente concedida após algumas semanas. A etapa seguinte envolveu a Escola Distrital de Socioeducação, responsável por autorizar o desenvolvimento de qualquer pesquisa nas unidades. Essa fase demorou quase três meses para ser concluída. Quando a resposta positiva chegou, o cronograma de visitas inicialmente proposto já estava vencido, exigindo um novo ajuste com base na realidade atual das unidades. Ao todo, o processo burocrático levou cerca de seis meses para ser concluído.

Na fase seguinte, a tentativa de contato com as unidades foi marcada por obstáculos. Alguns telefones não atendiam, outros estavam desatualizados, e houve tentativas frustradas de ligação por alguns dias. A falta de resposta levou à ativação de redes de contato pessoais e institucionais anteriormente estabelecidas, especialmente junto à Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria. Essas conexões possibilitaram, finalmente, o acesso a diretores e servidores das unidades, permitindo que os primeiros agendamentos fossem realizados.

Nesse processo, ficou evidente que o acesso aos jovens é mediado por uma série de filtros institucionais, cada qual com sua lógica, seus ritmos e suas barreiras. As portas das unidades só se abriram após o cumprimento desse percurso exigente, em que a figura da pesquisadora precisou ser constantemente reafirmada, negociada e legitimada. O caminho até os jovens foi um mergulho prévio na realidade institucional da socioeducação. Esse percurso,

¹⁷ Todas as informações a seguir, que tratam sobre os processos burocráticos, bem como sobre a percepção da pesquisadora acerca dos espaços, dos serviços públicos e dos jovens foram extraídos dos diários de campo, que compreendem o período de 10 de maio de 2024 a 03 de dezembro de 2024.

ainda que desgastante, revelou-se essencial para compreender os limites e possibilidades do campo, e para que o encontro com os jovens ocorresse de forma ética, comprometida e respeitosa.

3.3 CONHECENDO OS ESPAÇOS

A investigação sobre as unidades socioeducativas começou pela Unidade de Internação Socioeducativa de Santa Maria (UISM), a primeira das três instituições que compõem nosso campo de pesquisa. A Unidade de Internação Socioeducativa de Santa Maria (UISM) foi inaugurada em 2014 por meio de uma cooperação técnica entre a Secretaria de Educação (SEEDF) e a Secretaria da Criança (SECRIANÇA), em conformidade com as diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A unidade atende exclusivamente jovens do sexo masculino, que já atingiram a maioridade penal (18 anos). Sua infraestrutura ocupa uma área superior a 6.000 m², organizada em dez módulos de alojamento.

O espaço conta com diversas áreas especializadas, incluindo setor de saúde, oficinas profissionalizantes, área para visitantes e ambientes destinados a atividades culturais e de lazer, como teatro de arena, sala de leitura, ginásio coberto e quadra poliesportiva. Um dos destaques é a horta comunitária, que serve tanto como espaço pedagógico quanto terapêutico. O Núcleo de Ensino (NUEN), vinculado administrativa e pedagogicamente ao Centro Educacional 310 de Santa Maria desde 2021, representa o eixo educacional da unidade. Esta estrutura foi planejada para conciliar as exigências de segurança inerentes à privação de liberdade com os objetivos educacionais previstos no SINASE.

A escolha da unidade de Santa Maria como ponto inicial do trabalho não foi aleatória. Nossa relação com a UISM teve início antes mesmo de ingressar no mestrado, durante o período de trabalho na Coordenação Regional de Ensino. No ano anterior à pesquisa, em 2023, tivemos nosso primeiro contato com a unidade ao acompanhar colegas responsáveis pelo monitoramento da escola instalada no local. Essa experiência inicial, ainda como observadora externa, despertou nosso interesse pelo objeto de estudo que viríamos a desenvolver posteriormente.

Quando retornamos em outubro de 2024, agora no mestrado, percebemos uma diferença significativa na nossa percepção sobre o espaço. Na primeira visita, tudo nos parecia mais hostil e impessoal: os muros altos, os portões que se fechavam atrás de nós, o olhar cauteloso dos agentes. Dessa vez, embora a estrutura física fosse a mesma, sentimo-nos

menos impactadas pelo ambiente. O que antes nos causava estranheza agora nos parecia mais familiar, talvez porque já compreendêssemos melhor o funcionamento básico da unidade.

No entanto, ainda guardamos na memória a forte impressão que tivemos ao ver, pela primeira vez, os adolescentes enfileirados, vestidos com uniformes padronizados, camiseta e bermuda brancas, muito semelhantes aos trajes utilizados no sistema prisional. Os cabelos raspados reforçavam esse imaginário. A semelhança com o ambiente carcerário não se limitou à indumentária. A própria localização da unidade contribui para essa percepção. Apesar de estar situada na cidade de Santa Maria, a UISM é praticamente invisível a quem passa pela avenida central. Escondida no Núcleo Rural Alagados, só é possível vê-la ao acessar a estrada situada na margem da avenida. A estrutura física é marcada por muros altos e reforçados, com arames farpados no topo e quatro torres de vigilância nos quatro cantos do muro. Todo esse conjunto, à primeira vista, lembra uma penitenciária.

Figura 1 – Unidade de Internação de Santa Maria



Fonte: imagem retirada do Google Earth em 26 abr 2025.

O processo de entrada na unidade é marcado por um controle rígido de segurança que começa já com a identificação na guarita externa. Em seguida, somos conduzidos por duas portarias principais. Após atravessá-las, iniciamos um trajeto por uma espécie de labirinto cercado por declives. Nesse percurso, é preciso passar por três novas barreiras de segurança: ao se atravessar um portão, ele se fecha atrás de nós antes que o próximo seja aberto. Assim, avançamos por etapas, passando por um portão de cada vez, em um movimento sequencial e controlado, até finalmente alcançar o pátio que dá acesso à escola.

Essa travessia inicial, marcada por dispositivos de controle e contenção, nos causou um impacto profundo na primeira visita, pois remete às análises de Michel Foucault (2005), que, em *Vigiar e Punir*, discute os “dispositivos disciplinares” como formas de organização do espaço, do tempo e dos corpos. Como afirma Foucault (2005, p. 166): “Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”. Entre esses dispositivos, a prisão se destaca como símbolo máximo de uma racionalidade disciplinar que esquadrinha, vigia e normaliza os assuntos, moldando condutas por meio de uma arquitetura do controle.

Embora nosso estudo trate de uma Unidade de Internação de Socioeducação, que deveria priorizar a educação e a ressocialização de adolescentes, notamos que sua estrutura e procedimentos seguem claramente o modelo panóptico descrito por Foucault¹⁸. Isso mostra como esses mecanismos de controle e vigilância persistem ao longo do tempo, mesmo em instituições que se apresentam com finalidades educativas e não punitivas. Como pudemos perceber, na UISM e demais unidades de internação, os jovens vivenciam o controle além dos muros e séries. A rotina diária, os deslocamentos supervisionados, os uniformes e a vigilância constante compõem um sistema completo de disciplina. Como Foucault (2005, p. 143) demonstra, essas práticas não apenas regulam o comportamento externo, mas também formam a maneira como os próprios internos passam a se perceber e a entender seu lugar no mundo.

Como mencionado anteriormente, nosso retorno à unidade após a liberação da pesquisa foi viabilizado pelos vínculos que já possuíamos com o local. Foi por meio desses contatos que obtivemos diretamente o telefone pessoal do diretor da unidade, contornando as dificuldades enfrentadas para comunicação via canais institucionais. Além disso, o próprio

¹⁸ O modelo panóptico, conforme elaborado por Michel Foucault em "Vigiar e Punir" (30ª edição, Editora Vozes, 2005), representa um mecanismo arquitetônico de controle social idealizado originalmente por Jeremy Bentham no século XVIII. Sua estrutura consiste em uma torre central de vigilância cercada por celas dispostas circularmente, permitindo que um único vigilante observe todos os detentos sem que estes saibam se estão ou não sendo observados. Foucault apropria-se deste modelo para desenvolver sua teoria sobre as relações de poder na sociedade disciplinar moderna.

diretor nos repassou os contatos pessoais das diretorias das demais unidades socioeducativas previstas na pesquisa, o que possibilitou o acesso e o agendamento das visitas em todas elas.

A segunda unidade visitada no contexto desta pesquisa foi a Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG). Diferentemente da Unidade de Internação Socioeducativa de Santa Maria (UISM), com a qual já possuíamos um vínculo prévio, o contato com a UIFG se deu por meio da mediação do diretor da UISM, que gentilmente nos forneceu o número pessoal da diretora da unidade feminina. Essa ponte foi fundamental para viabilizar nosso acesso e o desenvolvimento das atividades previstas, especialmente diante das dificuldades recorrentes nos canais institucionais de comunicação.

Ao chegar à UIFG, o esquema de vigilância e controle era semelhante ao da UISM, com identificação na guarita e acesso controlado por portões. No entanto, a arquitetura da unidade, tanto externa quanto internamente, embora revelasse que se tratava de um espaço de restrição de liberdade, transmitia uma sensação menos impositiva e hostil do que a primeira. Após a entrada inicial e a passagem por dois portões, já era possível visualizar a escola, o que contrasta com o labirinto de cercas e muros da unidade.

Figura 2 – Unidade de Internação Feminina do Gama



Fonte: imagem retirada do Google Earth em 26 abr 2025.

O espaço é fisicamente menor, e a escola encontra-se separada por grades dos módulos onde as adolescentes ficam recolhidas, bem como dos setores destinados ao atendimento técnico, como a enfermaria e as salas das equipes da SEJUS. A configuração do espaço favorece para que se tenha uma visão mais ampla da unidade como um todo. A Unidade de Internação Feminina do Gama foi oficialmente inaugurada em 2020, em meio à pandemia de Covid-19, o que impactou a implementação de parcerias, recursos e políticas de atendimento. Antes da criação da UIFG, as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas eram abrigadas na UISM, onde dividiam espaço com os internos do sexo masculino, o que gerava desafios tanto estruturais quanto na garantia de um atendimento adequado. A criação de uma unidade específica para o público feminino representou um avanço significativo na atenção às particularidades das internas.

Localizada na Área Especial nº 02, Estrada Vicinal nº 361, no bairro Gama (DF), em uma área rural próxima à Penitenciária Feminina do Distrito Federal (Colmeia), a UIFG atende adolescentes do sexo feminino, com idades entre 12 e 21 anos, com foco na ressocialização. As matrículas escolares inicialmente eram vinculadas ao CED 06 do Gama, mas, com o tempo, foi criado um Núcleo de Ensino (NUEN) dentro da própria unidade, em conformidade com as diretrizes do SINASE. A estrutura física da UIFG é composta por um complexo mais recente, com quatro alojamentos de aproximadamente 258,63 m² cada, além de um módulo escolar, uma oficina e uma sala multiuso.

Durante nossa visita, quem nos recebeu foi uma pedagoga e uma assistente social integrantes da SEJUS, que se mostraram receptivas, apresentando os espaços e a rotina da unidade. Comparada à UISM, a UIFG apresenta um espaço menor, o número reduzido de adolescentes e, sobretudo, de profissionais favorece uma dinâmica de maior proximidade entre internas e funcionários, o que influencia na forma como se constroem as interações cotidianas dentro da unidade.

Na semana seguinte, estivemos na Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE) no dia 7 de outubro de 2024, sendo a terceira unidade a ser visitada. Já havíamos nos dirigido anteriormente à Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE) com o objetivo de colher assinaturas necessárias à submissão do projeto ao Comitê de Ética. No entanto, posteriormente compreendemos que tais assinaturas deveriam ter sido obtidas junto à Escola Distrital de Socioeducação (EDS), e não diretamente na unidade, um equívoco de nossa parte quanto aos procedimentos. Naquela ocasião, fomos recebidas apenas na porta de entrada pelo diretor, sem acesso ao interior da unidade. Essa primeira impressão foi diferente da experiência vivenciada durante a visita oficial da pesquisa.

Chegamos no horário combinado para a reunião com a diretora da unidade. Na portaria, após informar sobre o encontro, fomos encaminhadas à recepção, onde nos identificamos e observamos a movimentação de veículos e avisos sobre visitas e entrega de itens. No pátio, havia bancos de concreto e um caixa eletrônico, indicando grande circulação de pessoas. Fomos recebidas pela diretora, que me conduziu até sua sala e convidou o vice-diretor para participar da conversa, onde pudemos apresentar os objetivos da pesquisa.

A Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE) iniciou suas atividades pedagógicas em julho de 2006, inicialmente sob o nome de Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (CIAGO). Atualmente, assim como as demais unidades de internação do DF, a UNIRE é gerida por meio de uma cooperação técnica entre a Secretaria de Educação (SEEDF) e a Secretaria da Criança (SECRIANÇA). A unidade atende exclusivamente adolescentes do sexo masculino, com idades entre 18 anos e 20 anos e 11 meses, oriundos de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal e do Entorno.

Figura 3 – Unidade de Internação do Recanto das Emas



Fonte: imagem retirada do Google Earth em 26 abr 2025.

A UNIRE, com capacidade para 144 socioeducandos, estende-se por 12 mil metros quadrados e está organizada em oito módulos onde os adolescentes dormem e passam grande parte do dia. Durante a pesquisa, a unidade abrigava 64 internos. Sua estrutura oferece

diversos espaços para atividades formativas e profissionalizantes, incluindo oficinas de música, artes cênicas e um completo espaço de panificação equipado profissionalmente e administrado pelo Sistema S. A unidade possui uma escola que, dentre as três visitadas, pareceu-nos a que se assemelhava a uma escola regular em razão de contar com espaços abertos em seu interior. Dentre as três unidades visitadas, a UNIRE destacou-se como a maior, tanto em espaço físico quanto em número de internos e funcionários.

3.4 CONHECENDO AS EQUIPES

As unidades de internação operam por meio de uma estrutura organizacional integrada, composta por quatro gerências principais, integrantes da SEJUS, que atuam de forma complementar para garantir o atendimento humanizado aos jovens: a Gerência Administrativa supervisiona os processos burocráticos através dos Núcleos de Documentação e Manutenção; a Gerência Sociopsicopedagógica coordena o desenvolvimento pessoal dos internos por meio dos Núcleos Pedagógico e Psicossocial; enquanto as Gerências de Saúde e de Segurança asseguram, respectivamente, os cuidados médicos e a ordem institucional.

Esta estrutura é complementada pelos servidores da Secretaria de Educação, que atuam especificamente nas atividades escolares dentro das unidades. O objetivo é que essas equipes trabalhem juntas, combinando suas diferentes especialidades, para conseguir a ressocialização dos jovens e oferecer um atendimento completo aos internos.

Ao chegar à Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), fomos recebidas pelos agentes de segurança e conduzida à sala do diretor, que demonstrou receptividade à pesquisa. O diretor, na função há cerca de três anos, verificou o processo via SEI e confirmou as informações sobre o estudo. Explicamos que o foco eram os estudantes, não a avaliação do trabalho dos servidores, o que ajudou a diminuir possíveis resistências. Nossa experiência na Secretaria de Educação favoreceu esse primeiro contato.

A unidade conta com aproximadamente 200 servidores efetivos da SEJUS, com terceirização apenas nos serviços de vigilância e limpeza. Logo depois, um dos chefes das equipes nos encaminhou para uma sala onde montaríamos o cronograma da pesquisa com os servidores responsáveis por elaborar a rotina dos internos e seus deslocamentos.

Ali, o encontro com outros servidores da SEJUS tomou um rumo inesperado. Quando mencionamos a base teórica sobre o estigma de Goffman, eles demonstraram certa animação. Uma servidora, que havia concluído seu doutorado em socioeducação em 2017, mostrou

particular entusiasmo. O que seria uma simples conversa protocolar transformou-se numa interessante discussão sobre instituições totais¹⁹.

Durante quase uma hora, estes profissionais revelaram não apenas conhecimento teórico, mas reflexões sobre suas próprias práticas. Falavam de Goffman com a familiaridade de quem revisita constantemente estes conceitos para entender seu trabalho diário.

Uma das coordenadoras de equipe, percebendo as sutilezas do ambiente, sugeriu que eu dividisse os grupos focais por níveis educacionais. Segundo ela, misturar estudantes com diferentes graus de alfabetização poderia inibir a participação dos menos letrados diante dos mais avançados academicamente. Prontamente consideramos a sugestão.

Em certa altura da conversa, um agente compartilhou sua transformação pessoal ao longo dos anos de serviço. No início, comparava-se ao “Capitão Nascimento” do filme *Tropa de Elite*, com uma postura combativa. Com o tempo, desenvolveu maior empatia ao conhecer as histórias dos adolescentes, reconhecendo possibilidades de ressocialização que antes não enxergava.

Por fim, conhecemos também a diretora da escola interna. Sua postura inicialmente defensiva mudou quando encontramos pontos em comum, ambas professoras da mesma Secretaria. Ela destacou com orgulho que a unidade era uma das poucas a contar com serviço de orientação educacional. Ao final de nossa conversa, ela nos passou o contato da orientadora, que possuía um contato maior com os internos.

Sáimos daquele primeiro encontro com bastante entusiasmo para o início dos trabalhos, os servidores das unidades foram essenciais para que pudéssemos realizar a pesquisa.

Na unidade de internação feminina do Gama (UIFG), o contato inicial foi estabelecido com a pedagoga e a assistente social da GESPP (Gerência de Saúde e Proteção Psicossocial). O acolhimento por parte dessas profissionais foi bastante amistoso, e elas se dispuseram a explicar detalhadamente o funcionamento da unidade.

As servidoras compartilharam informações sobre as particularidades da unidade feminina, que possui uma dinâmica diferenciada em comparação às demais. Se mostraram solícitas em colaborar com a pesquisa, oferecendo três diferentes espaços que poderiam ser utilizados para a realização dos grupos focais.

Durante nossa conversa, as profissionais mencionaram os desafios de comunicação interinstitucional entre as secretarias, o que poderia impactar alguns processos educacionais

¹⁹ O conceito de instituições totais, cunhado por Erving Goffman, será desenvolvido mais adiante neste trabalho.

das adolescentes, como a preparação para o Encceja, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Ainda assim, se comprometeram a intermediar o contato com a coordenação da escola na semana seguinte, o que de fato ocorreu conforme combinado. A nossa vinculação à Secretaria de educação facilitou o diálogo com as servidoras da escola.

As agentes também sinalizaram preocupação sobre a viabilidade da pesquisa considerando o número reduzido de adolescentes na unidade, em relação à representatividade dos dados. Contudo, esclarecemos que essa circunstância já estava prevista no desenho metodológico da pesquisa. Diante dessa explicação, mostraram-se receptivas e dispostas a contribuir ativamente para o desenvolvimento do trabalho.

Na Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), nossa experiência foi marcada por uma receptividade significativa por parte da equipe. A diretora da unidade demonstrou grande abertura ao nos receber, convidando inclusive o diretor para participar da nossa conversa inicial.

Durante este encontro, a diretora compartilhou informações detalhadas sobre o funcionamento do sistema socioeducativo, explicando didaticamente o processo desde a apreensão dos adolescentes até sua distribuição entre as diferentes unidades do Distrito Federal. Forneceu dados importantes sobre a composição da equipe: 229 agentes socioeducativos, 7 psicólogos, 5 assistentes sociais e 6 pedagogos, além dos servidores da Secretaria de Educação. Também mencionou os diversos projetos desenvolvidos na unidade, como música, artes cênicas, artes plásticas e educação física.

O vice-diretor se disponibilizou a nos acompanhar pela unidade, apresentando calmamente todos os espaços e explicando as atividades realizadas em cada um deles. Durante este tour, conhecemos iniciativas interessantes como uma mini brinquedoteca no auditório, criada para receber crianças durante as visitas familiares, demonstrando uma preocupação humanizadora da instituição.

Tivemos a oportunidade de conhecer o projeto “Escola dos Campeões”, onde um agente socioeducativo formado em comércio exterior oferecia aulas de redação para os jovens que desejam se preparar para exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O servidor responsável nos convidou a retornar para conhecer melhor o projeto, mostrando abertura a nossa presença no local.

Na escola da unidade, observamos uma estrutura semelhante às escolas regulares, com salas cheias e uma dinâmica de trabalho bem estabelecida. Era visível o clima de cooperação entre os servidores da Secretaria de Educação e os da SEJUS, evidenciando uma parceria efetiva, algo que nem sempre se observa em outros contextos.

Ao final, fomos apresentadas aos gerentes de segurança e pudemos, inclusive, visitar um módulo vazio, momento em que observei a interação respeitosa do diretor com um dos internos. Conseguimos estabelecer um cronograma inicial para a realização dos grupos focais, embora os horários específicos não tenham sido definidos neste primeiro encontro.

A visita revelou uma equipe multidisciplinar, aparentemente integrada e aberta ao diálogo com a pesquisa acadêmica, demonstrando inclusive orgulho por projetos e iniciativas humanizadoras desenvolvidas no espaço socioeducativo.

4 OS JOVENS E O GERENCIAMENTO DO SELF

O presente capítulo aborda a construção identitária de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas, utilizando a perspectiva teórica de Erving Goffman em sua obra ‘Representação do eu na vida cotidiana’, publicada originalmente como ‘*The presentation of self in everyday life*’, em 1956.

O capítulo explora como esses jovens em conflito com a lei gerenciam suas identidades e impressões dentro das unidades de internação, navegando entre o que Goffman (2014), denomina “regiões de fachada” (onde, no caso analisado, interagem com representantes institucionais) e “regiões de fundo” (espaços entre pares). A análise revela como esses adolescentes desenvolvem estratégias de adaptação e resistência em um ambiente altamente controlado e estigmatizante.

Através dos dados coletados em grupos focais realizados nas três unidades socioeducativas, o capítulo examina como os jovens expressam percepções sobre si mesmos, sobre o processo de internação e suas expectativas para o futuro. O texto demonstra a preocupação constante desses jovens com sua “fachada pessoal” diante das avaliações institucionais, evidenciando a compreensão que possuem sobre como seu comportamento documentado nos relatórios técnicos pode influenciar decisões judiciais sobre sua permanência ou liberação. São apresentados também elementos das dinâmicas internas que revelam formas de adaptação secundária e resistência simbólica desenvolvidas pelos jovens.

4.1 A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO DE ERVING GOFFMAN

O sistema socioeducativo brasileiro existe em um espaço de tensão entre proteção e ressocialização, onde adolescentes são simultaneamente sujeitos de direitos e objetos de intervenção estatal. Nesse sentido, a compreensão deste sistema requer um olhar que ultrapasse os marcos legais do ECA e do SINASE, buscando nas interações cotidianas e nas práticas institucionais o processo de formação identitária destes jovens.

Quando observamos as unidades de internação, percebemos que vão além das estruturas físicas: são verdadeiros campos de negociação simbólicos onde os adolescentes resistem, adaptam-se e reconstróem suas identidades²⁰. A linguagem própria que

²⁰ Sobre o percurso de adaptação dos jovens em unidades de internação, Goffman (2015, p. 59) analisa este fenômeno dentro do conceito de "instituições totais", onde ocorrem processos sistemáticos de mortificação do eu

desenvolvem, as regras informais que estabelecem entre si, bem como as estratégias de sobrevivência que elaboram revelam um protagonismo frequentemente ignorado nas análises formais.

As contradições entre o discurso oficial de proteção integral e as práticas disciplinares cotidianas criam um ambiente onde a identidade destes jovens é contestada e reconstruída. Enquanto o Estado os define como “em conflito com a lei”, eles próprios elaboram narrativas alternativas sobre quem são e por que estão ali, em um movimento contínuo de resistência simbólica que merece ser compreendido em sua complexidade. É neste território subjetivo, entre a letra da lei e a vida concreta, que se define o futuro desses adolescentes e, por extensão, a eficácia do próprio sistema.

A construção identitária de adolescentes e jovens em cumprimento com medidas socioeducativas é fortemente afetada pelas dinâmicas de interação social. Segundo a teoria do etiquetamento também conhecida como *labeling approach*²¹, que foi influenciada pelas correntes da fenomenologia sociológica, nossa autopercepção se forma essencialmente através do olhar do outro. Com base nisso, Costa e Domingues (2020) identificam a contradição existente nos espaços de privação de liberdade: de um lado, a visão daqueles que consideram o interno como recuperável; de outro, a dos que o julgam como um monstro irrecuperável. Ainda sobre o assunto, Dos Anjos (2016) argumenta que constituímos a consciência sobre nós mesmos a partir das relações que estabelecemos socialmente, internalizando o modo como somos tratados e percebidos. Isso significa que o modo como é tratado pelas instituições e seus agentes influencia a autopercepção do adolescente

Sobre o assunto, Erving Goffman (1922-1982), um dos mais influentes sociólogos do século XX, conhecido por suas análises sobre as interações sociais na vida cotidiana desenvolveu uma abordagem, considerada microsociológica e que contribuiu para a compreensão das relações interpessoais.²²

e reconstrução da identidade. O autor identifica táticas de adaptação que são respostas do interno às regras impostas pela instituição. Desenvolveremos mais no tópico 5.1, “anatomia das instituições totais”.

²¹ A teoria do *labeling approach*, também conhecida como teoria da rotulação ou etiquetamento, representa uma importante ruptura epistemológica nos estudos criminológicos ao deslocar o foco da análise das causas individuais do comportamento desviante para os processos sociais de criminalização. Como evidenciado por Howard S. Becker em "Outsiders", publicado originalmente em 1963, esta perspectiva demonstra que o desvio não é uma qualidade ontológica do ato em si, mas o resultado de uma construção social mediada por instâncias formais e informais de controle que atribuem significados a determinadas condutas e indivíduos, conferindo-lhes o status de "desviantes" ou "criminosos". Sobre o assunto, ler Becker (2008, p. 179-207) e Baratta (2002, p. 101-116).

²² Entre o final dos anos de 1960 e meados da década seguinte, a obra de Goffman foi introduzida no Brasil como "microsociologia", termo que Gastaldo (2008) questiona por sua hierarquização implícita. O contexto brasileiro da época, marcado pela repressão política e predominância da ortodoxia marxista nas ciências sociais, rejeitava sistematicamente produções norte-americanas, considerando-as "meramente empiricistas" e

Na obra *A Representação do Eu na Vida Cotidiana* (1958), Erving Goffman desenvolve uma análise minuciosa sobre como os indivíduos se apresentam e atuam em sociedade. Utilizando a metáfora do teatro, Goffman propõe que a vida social funciona de modo semelhante a uma representação teatral, onde cada pessoa desempenha diferentes papéis conforme os contextos e as plateias com que interage. Para Goffman, a vida social é compreendida como um palco em que se desenvolvem papéis sociais diversos, de modo que o indivíduo não é o mesmo em todas as relações. Dentro do sistema socioeducativo, essa teoria auxilia na compreensão da forma como adolescentes em conflito com a lei gerenciam suas apresentações dentro do contexto institucional.

Goffman parte do pressuposto de que uma interação, ou seja, a influência recíproca dos indivíduos em contato, é estabelecida de acordo com uma definição prévia de posições, papéis e expectativas envolvidas em cada encontro. O autor argumenta que “quando um indivíduo chega à presença de outros, estes geralmente procuram obter informação a seu respeito ou trazer à baila a que já possuem” (Goffman, 2014, p. 13). No contexto socioeducativo, os adolescentes aprendem rapidamente quais comportamentos são esperados e como devem se apresentar perante diferentes públicos: juízes, técnicos, educadores e colegas.

Após a negociação e compreensão do que está em jogo em determinada interação, o indivíduo gerencia a apresentação do seu Eu (Self) em relação às reações adversas anteriores, envolve objetivos formulados anteriormente, de modo consciente ou não. Desse modo, cada interação social se constitui de acordo com os atores (agrupados ou não em equipes), com a platéia, e com as expectativas previstas entre eles (Berbel, 2015).

A teoria dramaturgica de Goffman divide o espaço social em diferentes regiões: região de fachada (*front region*), onde a representação é realizada diante da plateia e região de fundo (*back region ou backstage*), onde os atores podem relaxar, abandonar suas fachadas e preparar-se para futuras representações. O autor explica que “uma região de fundo ou bastidor pode ser definida como o lugar, relativo a uma dada representação, onde a impressão incentivada pela encenação é sabidamente contradita como coisa natural” (Goffman, 2014, p. 126). É neste espaço que “o ator pode descontraí-lo, abandonar a sua fachada, abster-se de representar e sair do personagem” (Goffman, 2014, p. 127).

No sistema socioeducativo, as “regiões de fachada” podem ser entendidas como os espaços formais onde os adolescentes interagem com representantes do poder institucional, como audiências judiciais, atendimentos técnicos e atividades pedagógicas supervisionadas. Nestas regiões, o adolescente apresenta um “eu idealizado”, adotando comportamentos que acreditam serem esperados pelas equipes.

Já nas “regiões de fundos”, como alojamentos e momentos entre pares, os adolescentes podem manifestar comportamentos mais genuínos ou contraditórios com aqueles apresentados oficialmente. Nos bastidores, eles “relaxam”, podem ser “autênticos”. Como observa Goffman, nesse espaço de bastidores “fabricamos uma representação para fora”. Arrumamos nela nossos trajes, maquiagem e figurinos. Ensaíamos nossa performance para evitar gafes ou passos em falso, que possam revelar nossas imperfeições”. Essa dualidade comportamental não deve ser interpretada como mera manipulação, mas como estratégia de adaptação a um ambiente altamente controlado e estigmatizante.

4.2. CONHECENDO OS JOVENS

Neste tópico, analisaremos como os jovens internados em três unidades do sistema socioeducativo constroem e expressam suas identidades. Utilizando a perspectiva dramática de Erving Goffman apresentada em “A Representação do Eu na Vida Cotidiana”, examinaremos: como esses jovens constroem e apresentam suas identidades; as estratégias que usam para gerenciar impressões e a maneira como transitam entre os “bastidores” e a “fachada” dentro do ambiente institucionalizado. A análise baseia-se em dados coletados através de grupos focais realizados nas unidades.

4.2.1 Fachada social e dramatização

Em nosso primeiro contato direto com os jovens, um agente nos acompanhou até o auditório da unidade e nos orientou sobre procedimentos de segurança, recomendando cuidado com meus pertences e alertando sobre pedidos de uso de celular pelos internos. Após confirmar que estávamos ciente dessas orientações, organizamos as cadeiras em círculo para a realização do grupo focal (formato mantido em todas as unidades). Logo depois, chegaram os três primeiros adolescentes internos, acompanhados por cinco agentes socioeducativos.

Durante nosso primeiro contato com os jovens internos, percebemos algo interessante sobre nosso próprio comportamento. Inicialmente, havíamos trazido conosco alguns preconceitos, esperando encontrar jovens “difíceis” ou “resistentes”. Essa percepção se justificava, em parte, pelo fato de termos lido anteriormente o Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Distrito Federal. Na seção de faltas disciplinares de natureza grave, havia exemplos de transgressões sérias, e uma que me chamou particular atenção foi: “arremessar líquidos ou sólidos (urina, água, fezes, saliva, alimentos, detritos e afins) em servidores, visitantes, demais socioeducandos(as) ou em outros módulos” (Art. 14, VI).

Por essa razão, alguns medos nos cercavam. No entanto, ao iniciar uma interação, notamos que nosso corpo e nossa fala assumiram automaticamente uma postura que nos era familiar: a de professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade com a qual já tínhamos experiência. Este comportamento intuitivo pode ser explicado através da teoria dramaturgic de Goffman em “A Representação do Eu na Vida Cotidiana”. Segundo Goffman, nossa vida social opera como um teatro, onde assumimos diferentes papéis dependendo do contexto.

Ao adotar uma postura de professora, estávamos operando com uma “fachada” específica, entendida como “o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” (Goffman, 2014, p. 34). Esta fachada incluía nossa postura corporal, tom de voz, vocabulário e gestos típicos de uma docente. Acreditando que essa representação facilitaria o andamento da atividade, estávamos controlando o que o que Goffman denomina de “expressividade do indivíduo”. Este é um processo pelo qual controlamos as informações que transmitimos aos outros para influenciar a maneira como somos percebidos. Ao assumirmos o papel de professora, buscamos estabelecer uma definição da situação que nos conferisse legitimidade e autoridade de permissão para coordenar a atividade de grupo focal. Para Goffman, esse tipo de comportamento não é manipulador, mas uma parte essencial e interferência da interação social.

Iniciamos a dinâmica dos grupos focais com nossa apresentação como pesquisadora, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando consentimento para gravação, que posteriormente seria transcrita, seguida da assinatura dos termos. Convidamos os internos a escolherem nomes fictícios, o que fizeram prontamente. Em seguida, eles se apresentaram usando esses nomes, informando suas idades e tempo de internação. Prosseguimos falando sobre origem e composição familiar, quando relataram suas cidades de origem e com quem moravam antes da internação - pais, irmãos, namoradas e avós. Os jovens enfatizaram a

importância de suas famílias, especialmente dos pais e mães. Nesse primeiro contato, tanto nós quanto nossos interlocutores demonstramos uma preocupação com nossas respectivas “fachadas”.

A fachada social pode ser dividida em três partes: cenário, aparência e maneiras. Goffman apresenta o “cenário” como um elemento fundamental da representação social, sendo definido como o suporte do palco para a ação humana executada. O cenário serve de palco ao desenrolar da ação e é parte do que ele denomina “fachada”, ou seja, o equipamento expressivo padronizado e fixo mobilizado pelo ator antes e ao longo da interação (Berbel, 2015). Esta perspectiva das interações sociais como performances teatralizadas nos revela os complexos mecanismos pelos quais construímos e projetamos nossa identidade no palco cotidiano. Ao gerenciarmos impressões, ajustamos constantemente nosso comportamento às exigências de cada ambiente.

O cenário, com seus elementos físicos, como a disposição dos móveis, a iluminação e os objetos decorativos, não é mero pano de fundo passivo, mas participante ativo na construção de significado. Funciona como extensão expressiva do indivíduo, complementando e amplificando os sinais emanados do corpo, das vestimentas e dos gestos que compõem a apresentação pessoal: “Entre as partes da fachada pessoal podemos incluir os distintivos da função ou da categoria, vestuário, sexo, idade e características raciais, altura, aparência, atitude, padrões de linguagem, expressões faciais, gestos corporais e coisas semelhantes” (Goffman, 2014, p. 36).

Na teoria de Goffman, a “fachada pessoal” (parte do equipamento expressivo utilizado pelo indivíduo em suas interações sociais) divide-se em duas dimensões principais: a) aparência: Refere-se aos estímulos que funcionam para revelar o status social do ator. Inclui os sinais que indicam a posição social do indivíduo, sua situação ritual temporária (se está ou não em atividade formal, trabalho ou recreação) e seu estado dentro de um ciclo de vida (casado, solteiro, luto etc.). A aparência está relacionada aos elementos mais “fixos” ou estáveis da apresentação pessoal, como características físicas, vestuário, insígnias de cargo e outros elementos visíveis que comunicam posição social. b) maneira: Refere-se aos estímulos que informam sobre o papel que o ator espera desempenhar na interação que se inicia. É o comportamento, a atitude, o tom que o indivíduo adota numa situação específica. A maneira pode ser arrogante, agressiva, suplicante, submissa etc., indicando a linha de ação que o indivíduo pretende seguir. Enquanto a aparência é mais estática, a maneira é dinâmica e revela como a pessoa pretende conduzir a interação.

4.2.2 Externando a própria percepção

Quando questionados sobre a percepção de si e da trajetória de internação, os jovens refletiram sobre as próprias experiências, e afirmaram que passaram por mudanças significativas, desenvolvendo mais maturidade, valores e responsabilidades. Eles se veem de forma diferente do que eram antes, construindo uma imagem mais positiva de si mesmos. Observamos que todos os participantes, aparentemente, empenharam-se em transmitir a ideia de que haviam mudado em relação a quem eram anteriormente. Esta observação nos remeteu a ideia de uma preocupação com a fachada pessoal, em que, diante de outros, tentamos gerenciar impressões para criar a melhor imagem possível, evitando representações negativas a nosso respeito.

Eu penso que eu mudei bastante depois que eu passei por aqui, eu ainda era muito imaturo, né? Depois que eu passei por aqui, eu aprendi certos valores, né? Também aprendi muita maturidade pra sair e estudar, trabalhar, são coisas diferentes. Também cuidar da gente que a gente ama, né? Nossos familiares a gente tem que cuidar da gente também, pra gente não dar esse desgosto pra nossa família também. E pra gente mesmo (Chaplin, socioeducando da unidade C).

Eu já acho que a pessoa nunca sai daqui da mesma forma que entrou. Ela sai pior ou ela sai melhor. Cada um amadurece de uma forma. Tipo, pra mim, eu amadureci bastante aqui dentro. Eu cheguei aqui, era uma pessoa muito orgulhosa. Pensava só em mim, certo? Amadureci e comecei a pensar nas outras pessoas. A se colocar no lugar do próximo, né? A poder valorizar as pessoas que me amam e tudo. Então, tipo, eu creio que... Se eu parar pra pensar assim, eu sou uma pessoa muito diferente de quando eu entrei aqui dentro, eu falo por mim que foi pra melhor (PC, socioeducando da unidade C).

No tempo que eu tenho de internação eu aprendi muita coisa. Parei pra refletir que tudo que eu fazia, sempre uma ação poderia gerar a reação. E quando eu estava na rua eu não tinha esse pensamento. Eu fazia por impulso as coisas, não pensava na reação. E acabei tando aqui. Nesse tempo aqui que eu estou, eu refleti bastante e percebi que o crime não é uma opção. Que nós podemos optar por outros caminhos bons. E ser uma pessoa boa e sair daqui com pensamentos novos. (Jean, socioeducando da unidade B)

A preocupação com as impressões não se justifica apenas para passar uma “boa” imagem à pesquisadora. Ao contrário, há entre os jovens uma expectativa de que um bom comportamento possa resultar em uma atenuação da medida de internação. Regularmente, os internos são submetidos a avaliações. Conforme previsto no ECA, as medidas socioeducativas possuem caráter dinâmico e adaptável, devendo ser ajustadas às necessidades de ressocialização do adolescente. Além disso, são regidas pelo princípio da brevidade, limitando-se ao tempo necessário para que os objetivos da execução sejam alcançados. Assim, permite-se a reavaliação das medidas, o que pode resultar em sua manutenção, substituição ou

suspensão. Para isso, a direção do programa de atendimento deve apresentar relatório elaborado pela equipe técnica sobre a evolução do adolescente no cumprimento de seu plano individual (Lepore; Rossato, 2021).

Essa expectativa fica evidente através das falas das internas, como demonstra Dominique, interna na unidade A:

Eu acho que se todas fizessem isso, todas iam embora rápido, mas não... aí qualquer coisa quer discutir o caso com a agente. Aí, aqui qualquer coisa é medida. Então evita, evita ser chamada de atenção, porque vai tudo pro relatório. Aí como é que vai chegar um relatório negativo pra juíza e ela vai te liberar?

Essa percepção é reforçada por outra interna, Teixeira, também da unidade A, que aconselha uma de suas colegas:

A cabeça de juiz é igual a homem, ninguém sabe o que eles estão pensando... eu falo muito pra ela que... fica de boa que você vai embora, fica de boa, você não é sonsa, mas se faz de sonsa pra você ir embora... se ela tivesse se comportado... a defensora podia fazer um pedido, ela pode fazer vários pedidos.

Os depoimentos revelam como os relatórios são vistos pelos jovens como documentos cruciais que determinam seu destino dentro do sistema. Esta visão é confirmada por PC, interno na unidade C, que demonstra participar dos atendimentos exclusivamente pela importância que atribui ao relatório: *“Eu só vou lá mesmo, só pra conversar um pouco comigo. Só pra descrever lá no meu relatório mesmo.”* Para os internos, o relatório representa a documentação oficial de seu comportamento e progresso, transformando-se em um instrumento estratégico para conquistar a liberdade.

4.2.3 Preocupações e dinâmicas internas

A preocupação com o monitoramento e avaliação constante ficou ainda mais evidente no primeiro dia do grupo focal quando, ao término da gravação, fui abordada por um dos internos que questionou apreensivamente: *“A Dra. Lavínia iria ouvir isso?”*, referindo-se à Dra. Lavínia Tupy Vieira Fonseca, Juíza de Direito Titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal. Este questionamento espontâneo revela o temor de que suas falas durante a pesquisa pudessem chegar ao conhecimento da autoridade judicial

responsável por decidir sobre sua permanência ou liberação do sistema. Nesse sentido, como aponta Velho (2008), a preocupação com quem fala, de quem e para quem aponta para a tensão e dinâmica permanente dos discursos e falas sobre a ação social e a própria apresentação do self.

Ao questionarmos sobre quanto tempo estavam na unidade e como perceberam a passagem do tempo, a resposta foi quase unânime: “*o tempo na unidade passa devagar*”. Esta percepção temporal parece ser um elemento significativo da experiência de internacionalização.

Eu estou já seis meses, aí o tempo passa devagar, quando ele está passando devagar ainda. Aí a gente tem muita saudade da família, né? Querendo ver a família e tudo mais, estar com os familiares, que é importante para a gente (Chaplin, socioeducando da unidade C).

Eu vou fazer um ano e já que eu estou preso, para mim esse ano passou rápido. Tipo, agora que eu cheguei, que chegou no final do ano, para mim passou rápido. Mas antes não estava passando muito rápido, não. Tipo, passatempo para mim, aqui dentro mais, é a televisão, assistir televisão, ir para a escola, e visita.... visita, eu tinha visita frequentemente antes, mas agora deu uma diminuída. Tenho pouca visita (Sombra, socioeducando da unidade C).

Contudo, um outro interlocutor diferente dos demais argumentou que para ele o tempo passa rápido e a seguir tivemos o seguinte diálogo:

ADRIANO: O tempo passa rápido. Eu fico lá no quarto costurando, assistindo televisão.
 PESQUISADORA: Ah, você costura?
 ADRIANO: Sim, com dobradura.
 PESQUISADORA: Ah, entendi. Você fez alguma oficina aqui?
 ADRIANO: Não, o cara aprende só puxando a cinta o cara aprende.
 PESQUISADORA: Você aprendeu isso quando? Quando você veio para a internação?
 ADRIANO: Quando eu tinha uns três meses de internação.
 PESQUISADORA: Aí você participou de alguma oficina, que foi promovida aqui, ou como é que você aprendeu?
 ADRIANO: Eu já aprendi sozinho, os outros faziam.
 PESQUISADORA: Ah, os outros colegas, do mesmo módulo que você, faziam costura e aí você aprendeu a costurar. O que você costura?
 ADRIANO: Eu costuro várias coisas.
 PESQUISADORA: Como o quê, por exemplo?
 ADRIANO: Porta retrato, porta bombom, porta joia.
 PESQUISADORA: Tudo de costura? De que material você faz?
 ADRIANO: De folha e costura. Rasgo o colchão, pego um pouco de linha e saio costurando.

Neste momento, os colegas se entreolharam. O interno ao lado do que conversava comigo, levou uma das mãos à cabeça, depois se entreolharam e sorriram baixo. Parecia que,

naquele momento, o que Adriano falou não poderia ser dito, não somente porque estava na presença de uma pessoa externa, como também na presença dos agentes que acompanhavam a atividade. Este episódio ilustra a atuação do que Erving Goffman conceitua como “equipe de representação” Ele define equipe de representação como “qualquer grupo de indivíduos que coopere na encenação de uma rotina particular” (Goffman, 2014, p. 92). No contexto institucional observado, os jovens internos constituem uma equipe que compartilha códigos, práticas e segredos que devem permanecer invisíveis às figuras de autoridade.

Quando o interno Adriano revela que “rasga o colchão” para obter linha para suas atividades de costura, ele inadvertidamente rompe o que Goffman denomina “conluio ou entendimento” (p. 93) entre os membros da equipe. Esta revelação expõe uma prática que pertence ao que o sociólogo chama de “região de fundo” ou “bastidores” (*backstage*), espaços físicos ou simbólicos onde comportamentos contraditórios à impressão oficial podem ocorrer sem comprometer a definição da situação apresentada às autoridades.

A reação imediata dos colegas - os entreolhares significativos, o gesto de levar a mão à cabeça, os sorrisos contidos - constitui o que Goffman identifica como “técnicas para manejar as contingências” (p. 93) empregadas pela equipe para “salvar o espetáculo” quando um membro comete uma “gafe dramática”. Estas técnicas visam minimizar o dano potencial à impressão coletiva cultivada diante da “plateia” (no caso, a pesquisadora e os agentes institucionais).

O episódio evidencia um acordo tácito entre os internos sobre o que pode ou não ser revelado em determinados contextos institucionais. A prática de rasgar o colchão para obter materiais representam formas adaptação secundária que, segundo Goffman em sua obra “Manicômios, Prisões e Conventos”, são “formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele” (Goffman, 2015, p. 160).

Em Goffman os ajustamentos secundários, podem ser traduzidos também na possibilidade de o sujeito resistir às manobras dessubjetivantes do poder, ou de objetificação. Eles englobam as reações não-verbais dos colegas e funcionam como sinalizadores das fronteiras entre o dizível e o não-dizível naquele contexto específico, demonstrando como a equipe de representação trabalha continuamente para manter as impressões necessárias à sua sobrevivência e adaptação no ambiente institucional.

4.3 REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE OS JOVENS E O SELF

A observação das dinâmicas de interação dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas revela a complexidade do processo de construção identitária dentro destes espaços institucionais. A partir da perspectiva dramática de Goffman (2015), podemos compreender como estes jovens gerenciam ativamente suas apresentações pessoais e navegam entre diferentes “palcos sociais”.

Os relatos obtidos nos grupos focais demonstram que os adolescentes desenvolvem uma consciência sobre a necessidade de gerenciar impressões perante diferentes audiências. Ao afirmarem que “mudaram”, que “amadureceram” ou que “aprenderam valores”, os jovens não estão apenas reproduzindo um discurso institucional esperado, mas ativamente participando da construção de uma narrativa sobre si mesmos que possa favorecer sua situação dentro do sistema.

O episódio do jovem Adriano, que inadvertidamente revelou a prática de “rasgar o colchão” para obter materiais para artesanato, ilustra perfeitamente o que Goffman (2015) denomina como a tensão entre regiões de fachada e regiões de fundo. A reação imediata dos colegas, expressa através de olhares, gestos e sorrisos contidos, evidencia o funcionamento de uma “equipe de representação” que compartilha códigos sobre o que pode ou não ser revelado diante de determinadas plateias.

Esta capacidade de adaptação e resistência criativa, manifestada através de ajustamentos secundários como o artesanato com materiais improvisados, demonstra que, mesmo em ambientes altamente controlados, estes jovens encontram formas de preservar algum senso de autonomia e identidade pessoal. Tais práticas revelam um protagonismo frequentemente ignorado nas análises formais do sistema socioeducativo.

Os depoimentos também revelam como os relatórios técnicos são percebidos pelos jovens como instrumentos de poder que determinam seu destino dentro do sistema. A preocupação expressa por um interno ao questionar se “a Dra. Lavínia iria ouvir isso” demonstra a consciência sobre como suas falas e comportamentos são constantemente avaliados dentro de um regime de visibilidade institucional.

A construção do self destes jovens ocorre em um complexo campo de negociações simbólicas, onde resistência e adaptação coexistem. Entre o discurso oficial de ressocialização e as práticas cotidianas de sobrevivência institucional, estes adolescentes desenvolvem estratégias de apresentação pessoal e gerenciamento de impressões, demonstrando uma

capacidade de agência que é pouco evidenciada nos trabalhos e pesquisas sobre o sistema socioeducativo.

5 OS JOVENS E O ESPAÇO DE INTERNAÇÃO

As obras de Goffman se interconectam. A princípio falamos da representação e como ela se desenvolve, focando no caso das unidades socioeducativas. Como mencionamos anteriormente, as estratégias adotadas pelos internos se constituem em táticas para a sobrevivência dentro de uma instituição total. Neste capítulo será discutido o conceito de Instituição Total de Goffman (2015), suas características e aplicação ao sistema socioeducativo, analisando especificamente como se desenvolve a vida dos jovens dentro destas instituições, desde o momento de ingresso, passando pelas dinâmicas de vigilância e padronização, interações com a equipe dirigente, até o momento de saída e os desafios de reintegração social.

O capítulo explora como as instituições totais exercem controle sobre todos os aspectos da vida dos jovens internados, criando sistemas de regras, privilégios e punições que moldam comportamentos e identidades. Apresenta também os mecanismos de resistência e adaptação desenvolvidos pelos internos, incluindo ajustamentos secundários, códigos de conduta próprios e formação de redes de solidariedade. Por fim, analisa os impactos psicológicos da institucionalização e os desafios enfrentados pelos jovens ao retornarem à sociedade.

5.1 ANATOMIA DAS INSTITUIÇÕES TOTAIS

Instituição Total é outro conceito importante desenvolvido por ele em seu livro ‘Manicômios, Prisões e Conventos’, publicada originalmente em 1961 com o título ‘*Asylums – essays on the social situation of mental patients and other inmates*’. O conceito se refere a instituições ou organizações que controlam todos os aspectos da vida dos indivíduos que nelas estão inseridos, criando uma separação clara entre o mundo interno e o externo. De acordo com Goffman (2015, p. 8):

Acreditava, e continuo a acreditar, que qualquer grau de pessoas - prisioneiros, primitivos, pilotos ou paciente - desenvolve uma vida própria que se torna significativa, razoável, e normal, desde que você se aproxime dela, e uma boa forma de conhecer qualquer desses mundos é submeter-se à companhia de seus participantes, de acordo com as pequenas conjunturas a que estão sujeitos.

As instituições totais são espaços de residência e trabalho onde um grupo numeroso de pessoas com características em comum leva uma vida fechada e formalmente organizada

(Goffman, 2015). Elas são caracterizadas pelo isolamento físico e social e exercem controle total sobre a vida diária, regulando comportamentos, horários e interações. Além disso, promovem a despersonalização e a perda de identidade individual, submetendo os membros a uma hierarquia rígida e normas institucionais estritas.

Goffman (2015) enumera as instituições totais em cinco agrupamentos. O primeiro trata as instituições criadas para cuidar de pessoas, que são tidas como inofensivas; a exemplo de casas para idosos, órfãos e pessoas com deficiência visual. O segundo agrupa pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não intencional, como por exemplo: sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, sendo que o bem-estar das pessoas isoladas não é um problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias. Por fim, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instrução para os religiosos, entre exemplos de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros. Essa, segundo Goffman (2015), é uma definição puramente denotativa da categoria como um ponto de partida concreto.

No presente estudo, nossa atenção volta-se especialmente para o terceiro tipo, que abrange o ambiente prisional. É importante destacar que, embora a análise de Goffman (2015) concentre-se primordialmente no sistema carcerário, os princípios aqui desenvolvidos são aplicáveis ao contexto socioeducativo, dado seu objetivo de reeducação dos adolescentes que cometeram atos infracionais por meio da medida de internação. Ademais, o próprio Goffman (2015) trata de uma “cadeia de jovens delinquentes” ao mencionar o mecanismo de controle social presente na rotina das instituições totais.

Nesse ponto, convém lembrar que o Estado sempre buscou manter os indivíduos sob seu domínio através de mecanismos de controle social, o que moldou as ações governamentais ao longo da história. Neste contexto, o sistema penal funciona como um instrumento institucionalizado de controle social punitivo, conforme definido por Zaffaroni (1984). As instituições que compõem esse sistema, voltadas para implementar medidas punitivas, têm como principal objetivo controlar aqueles que o Estado considera indesejáveis. O sistema socioeducativo, por sua vez, funciona com uma lógica similar à dos

estabelecimentos prisionais (Costa; Goldani, 2017). Em ambos os contextos, entende-se que a intervenção reeducativa se torna necessária quando o indivíduo demonstra comportamentos que não se conformam aos padrões socialmente esperados. Este modelo se materializa em instituições de caráter correccional ou terapêutico, como presídios e unidades que compõem a rede de atendimento socioeducativo.

A rotina do interno na instituição total inicia-se com o seu ingresso no local. Ao tratar sobre esse momento, Goffman (2015) afirma que o internado chega à instituição com uma “cultura aparente” derivada de um “mundo da família”, definida como uma vida e um conjunto de atividades aceitas até o momento da admissão na instituição (Goffman, 2015). O novato gradualmente altera sua própria concepção sobre si ao passar pelo que poderia ser considerado como uma série de rebaixamentos, humilhações e profanações do Eu. Embora, muitas vezes não haja a intenção, o Eu é sistematicamente mortificado. São vários os processos de mortificação praticados pelas instituições totais, sendo o primeiro deles a criação de uma barreira entre o mundo do interno e o externo. A separação entre o internado e o mundo mais amplo é contínua e pode se estender por anos, resultando no que Goffman (2015) denomina “despojamento do papel” social desempenhado anteriormente.

Quando uma pessoa é internada em uma instituição total, mesmo que posteriormente possa recuperar alguns de seus papéis sociais ao retornar à sociedade, existem perdas significativas que não podem ser reparadas. O tempo que não foi dedicado ao desenvolvimento profissional ou às relações afetivas representa uma oportunidade perdida que dificilmente poderá ser compensada em etapas posteriores da vida. Por essa razão, de forma contrária à percepção comum, de que adolescentes infratores não são adequadamente punidos ou responsabilizados, pesquisadores indicam que o sistema de justiça juvenil frequentemente aplica medidas mais severas que o sistema penal adulto, especialmente quanto ao período efetivo de reclusão.

Ao analisar comparativamente ambos os sistemas, Estevão (2007) observa que um adulto precisaria receber uma sentença de no mínimo 18 anos para cumprir três anos em regime fechado, sendo tais sentenças raramente aplicadas²³. O mesmo autor exemplifica que crimes como roubo à mão armada geralmente resultam em penas aproximadas de cinco anos, enquanto o estupro presumido contra menores de 14 anos costuma receber sentenças de cerca

²³ Tal situação dizia respeito ao regime de progressão da pena previsto na Lei de Execução Penal (LEP), quando o condenado seria retirado do sistema fechado após o cumprimento de um sexto da pena. As disposições da LEP foram alteradas pela Lei nº 13.964/2019. Atualmente, um condenado primário que cometa crime com violência ou grave ameaça pode progredir de regime com 25% da pena cumprida. Ou seja, se atualizarmos os dados de Estevão (2007), teríamos a necessidade de uma pena aplicada de 12 anos. Poucos crimes possuem essa pena base, como por exemplo homicídio qualificado, latrocínio e estupro de vulnerável com resultado morte.

de seis anos. Nesses casos, após pouco mais de um ano de reclusão, o adulto condenado já teria preenchido os requisitos necessários para progredir ao regime de semiliberdade. Esta análise mostra que adolescentes permanecem internados por períodos mais extensos que adultos que cometeram infrações semelhantes. Além disso, mesmo se o tempo de reclusão fosse idêntico para ambos os grupos, o impacto seria proporcionalmente maior para os jovens, considerando que três anos de privação de liberdade representam uma parcela muito mais significativa da vida de um adolescente do que para um adulto.

5.2 O COTIDIANO DOS JOVENS NA INSTITUIÇÃO TOTAL

No dia a dia dos jovens internados, é possível identificar diversos elementos característicos da instituição total. Os aspectos relacionados ao “Eu” dos indivíduos que apresentaremos a seguir seguem uma perspectiva sociológica, constituindo uma tentativa de se assemelhar às observações realizadas por Goffman (2015) em seus estudos. Vale ressaltar que, segundo este autor, a análise também deve considerar uma dimensão psicológica dos internos, uma vez que os mecanismos cognitivos estão inevitavelmente incorporados nas dinâmicas sociais e precisam ser interpretados tanto pelo próprio indivíduo quanto pelos outros.

5.2.1 O ingresso na instituição total

A vida dentro da instituição total é marcada por uma dinâmica que envolve vigilância e hostilidade, com suas raízes nos primeiros momentos do jovem na instituição, quando ocorre o ritual de entrada que marca o início de sua nova condição. Goffman (2015), ao descrever o percurso de admissão do novato na instituição, afirma que a equipe dirigente realiza um longo percurso que envolve: obter uma história de vida; tirar fotografia; pesar; tirar impressões digitais; atribuir números; procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados; despir; dar banho; desinfetar; cortar o cabelo; dar roupas da instituição; dar instruções quanto às regras; e designar um local para o internado.

Esta dinâmica teórica descrito por Goffman (2015) pôde ser observado em campo durante a pesquisa. Durante o período que estivemos fazendo visitas às unidades, deparamo-nos com a chegada de um novato que havia passado pelo processo de admissão. O rapaz, que estava de uniforme branco, portava uma espécie de trouxa feita com lençol. Perguntamos ao diretor o que havia ali dentro. Foi explicado que, logo que entram na unidade, os internos

recebem uniformes e lençóis que são colocados naquela trouxa para poderem ser encaminhados depois aos módulos. O adolescente em questão era magro, franzino, negro, aparentava ter por volta de 18 anos, estava com uma camisa branca, short branco, sandália havaiana e o cabelo cortado baixo. Ele aguardava para poder falar com a diretora da escola da unidade.

Além dos procedimentos iniciais de admissão física e preparação visual do interno, existe também um percurso burocrático rigoroso de documentação e acompanhamento. No sistema socioeducativo, após sua entrada, são colhidas informações sobre os estudantes que são descritas no PIA (Plano Individual de Atendimento), utilizado quando o adolescente ingressa no sistema socioeducativo. O PIA engloba não apenas os relatórios de acompanhamento dos programas direcionados aos adolescentes, mas também as informações que devem ser submetidas ao juiz, ao Ministério Público, à Defensoria Pública ou advogados, bem como aos pais ou responsáveis legais

O processo de identificação e catalogação dos jovens se estende para além dos documentos oficiais e inclui também elementos visuais de controle. Os adolescentes também são fotografados. Em outra unidade que visitamos, em uma das salas havia várias fotos de jovens coladas sobre um quadro na parede, uma espécie de mural. Acreditamos fazer parte de algum modo de identificação. Em outra unidade, as internas passam um período sendo acompanhadas pela equipe, dormindo em um módulo separado até que possam ser inseridas no mesmo módulo com as outras internas.

Este período inicial de observação e adaptação serve a um propósito fundamental para a manutenção da ordem institucional. Segundo Goffman (2015), como uma instituição total administra diversos aspectos da vida dos internos, estabelecendo uma rotina de padronização complexa durante a admissão, torna-se essencial obter a cooperação inicial do recém-chegado. O autor observa que os membros da equipe dirigente frequentemente interpretam a demonstração de respeito adequado nas interações face a face como indicativo de que o interno aceitará sua posição de submissão e obediência rotineira. Goffman (2015) destaca que o momento inicial em que a equipe dirigente comunica ao interno quais são suas obrigações de respeito pode ser estruturado de maneira a provocar no interno uma decisão crucial: tornar-se permanentemente rebelde ou submeter-se completamente às regras estabelecidas.

5.2.2 Padronização e vigilância

A dinâmica social dentro das instituições totais é claramente marcada por relações de poder e vigilância constante. Goffman (2015) argumenta que, geralmente, quando as pessoas se movimentam em conjuntos, podem ser supervisionadas por um pessoal. Porém, nas instituições totais – diferente de uma inspeção periódica, como acontece na relação de patrão e empregador – há uma constante vigilância. Existe uma divisão básica entre dois grupos: o grupo de internados e a equipe dirigente. Além disso, como colocado pelo autor, cada agrupamento tende a ver o outro por meio de estereótipos. A equipe dirigente vê os internados como não merecedores de confiança e os internados veem a equipe dirigente como arbitrários. Essa desconfiança mútua se manifesta nos depoimentos colhidos durante a pesquisa.

Muitos internos consideram os procedimentos da unidade mais rígidos e, por vezes, desnecessários. Na unidade B, os internos relatam que os procedimentos atrapalham o dia a dia. Na unidade A, a interna Teixeira relata a obrigatoriedade de agachar seis vezes ao sair ou entrar nos quartos como um procedimento incômodo: *“o que mais me que me incomoda aqui é o procedimento de tipo eu vou, saio do quarto, tenho agachar seis vezes se eu vou entrar, eu tenho que entrar agachando seis vezes, isso me incomoda”*.

Já os internos da Unidade C reclamam também dos procedimentos de saída dos módulos, como relata o interno PC: *“para sair da barraca é de costa mão para trás cabeça baixa”*.

Esse rigor nos procedimentos contrasta com as experiências cotidianas fora da instituição. Os internos frequentemente comparam suas vivências atuais com a liberdade e privacidade que tinham no mundo exterior. Dominique, da unidade A, expressa essa diferença ao falar sobre algo tão simples quanto ir ao banheiro: *“[...] na escola normal não tem agente na porta eu vou no banheiro, pronto, tá bom você vai no banheiro, agora aqui, vai 10 mulher no banheiro falta baixar tua roupa”*.

A vigilância constante representa outro aspecto da padronização institucional que afeta profundamente o cotidiano dos internos. O sentimento de estar permanentemente observado reforça a percepção de desconfiança que permeia a relação com a equipe dirigente. Maya, também interna da unidade A, ressalta essa sensação ao comparar: *“[...] lá fora não tem né tanta gente assim te vigiando aqui você é vigiada 24 horas [...] incomoda se for andar sozinha elas vão pensar que nós vai fugir”*.

Os depoimentos dos jovens revelam como os mecanismos de controle e vigilância fortalecem aquela visão estereotipada mútua que Goffman (2015) identifica, onde cada grupo enxerga o outro por meio das lentes da desconfiança e do antagonismo.

Essa dinâmica de controle e padronização se estende também para os pertences e objetos pessoais. Goffman (2015) aponta que as instituições totais são caracterizadas pelo despojamento dos bens pessoais dos internados, substituídos por itens padronizados e marcados como propriedade institucional.

As consequências dessa padronização transcendem a dimensão material e atingem profundamente a identidade dos indivíduos. Para Frasseto (2007), as instituições totais promovem uma despersonalização sistemática que reduz o interno a um elemento indistinto da massa institucional, submetido às mesmas regras e identificado apenas por números de prontuário. O autor observa que essa uniformização, expressa no vestuário padronizado e nos cortes de cabelo idênticos, elimina qualquer possibilidade de expressão da singularidade em um ambiente cotidiano marcado pela normalização. Frasseto (2007) alerta que esse processo, além de configurar uma violação à dignidade humana basilar do Estado Brasileiro, torna-se especialmente danoso quando direcionado a jovens em formação, que vivenciam momento fundamental de construção identitária.

Na prática institucional, os mecanismos de controle podem ser observados no cotidiano das instituições. Na Unidade Feminina, as internas relataram que itens básicos de higiene como pentes, absorventes e escovas ficam sob a guarda das agentes, sendo disponibilizados apenas mediante solicitação. Já produtos como lixas e cremes de cabelo seguem uma lógica temporal específica, sendo entregues aos sábados, dia em que muitas recebem visitas familiares, ocasiões em que, havendo recursos, alguns itens de higiene pessoal podem ser trazidos do exterior, complementando aqueles fornecidos pela instituição.

Enquanto as internas da unidade feminina enfrentam restrições quanto ao acesso a itens de higiene pessoal, nas unidades masculinas observa-se um controle ainda mais evidente sobre a aparência física. No caso dos meninos, é entregue um barbeador para uso coletivo no módulo, e cada módulo costuma ter um 'barbeiro' designado, responsável por executar o corte dentro do próprio espaço. Significativamente, estilos como 'listrinha' e 'degradê' não são permitidos, segundo relatam os internos, sob pena de receberem ocorrência disciplinar. Esta restrição estética ilustra perfeitamente o que Goffman (2015) denomina como a 'desfiguração pessoal' que ocorre nas instituições totais, onde o indivíduo perde o controle sobre sua apresentação e identidade visual:

Um conjunto de bens individuais tem uma relação muito grande com o eu. A pessoa geralmente espera ter certo controle da maneira de apresentar-se diante dos outros. Para isso precisa de cosméticos e roupas, instrumentos para usá-los, ou consertá-los, bem como de um local seguro para guardar esses objetos e instrumentos em resumo. o indivíduo precisa de um 'estojo de identidade' para o controle de sua aparência pessoal, também precisa ter acesso a especialistas em apresentação por exemplo, barbeiros e costureiros. No entanto, ao ser admitido numa instituição total, é muito provável que o indivíduo seja despido de sua aparência usual, bem como dos equipamentos e serviços com os quais a mantém, o que provoca desfiguração pessoal. Roupas, pentes, agulha e linha, cosméticos, toalhas, sabão, aparelho de barba, recursos de banho, tudo isso pode ser tirado dele ou a ele negado, embora alguns possam ser devolvidos se e quando saírem (Goffman, 2015, p. 28).

A respeito da exposição do eu, Goffman (2015) faz uma análise acerca de exposições físicas realizadas por instituições totais, destacando como a privacidade e a integridade corporal são sistematicamente violadas nestes ambientes. Ele dá o exemplo do doente mental autodestrutivo que fica nu, uma situação extrema onde o indivíduo é despojado não apenas de seus pertences, mas também de sua dignidade mais básica. Essa prática de exposição e controle do corpo também ocorre na unidade socioeducativa como mecanismo de contenção institucional.

Embora possa parecer punitiva, a remoção das roupas é implementada como uma medida de segurança em momentos de crise, particularmente em episódios onde há risco de autoagressão. Esta prática, ainda que justificada institucionalmente como protocolo de proteção à vida em situações dramáticas, evidencia como o controle total sobre o corpo do interno se manifesta em circunstâncias extremas, reforçando a dinâmica de poder característica das instituições totais descritas por Goffman (2015).

Esta dinâmica teórica encontra eco concreto nas narrativas coletadas. Em um dos encontros, uma das internas relatou o caso de uma colega que realizou múltiplas tentativas de suicídio, exemplificando precisamente o tipo de circunstância extrema em que tais protocolos são acionados. O relato revela a implementação prática da contenção por despojamento: a jovem, após tentar utilizar a própria blusa como instrumento para atentar contra a própria vida, foi submetida ao mesmo procedimento descrito por Goffman (2015) décadas antes: a exposição corporal como último recurso institucional. O paralelo entre teoria e prática evidencia a persistência histórica destas técnicas de gestão corporal que, mesmo quando implementadas com justificativa protetiva, materializam o paradoxo da instituição total - proteger através do controle absoluto.

Olha eu dei conselho pra ela dia primeiro de novembro, quando foi dia dois de novembro ela se cortou todinha e ainda falou que ia se matar. Aí ela começou a se cortar foi chamando a agente aí ela ficou no protocolo, ela ficou na enfermaria aí

sabe o que que aconteceu? Ela voltou pro módulo no dia 20 de novembro. Ficou 20 dias na enfermaria Só que voltou pro módulo, sem roupa não, só com a roupa do corpo, sem televisão. Aí quando chegou agora no final de novembro, que não deu nem 20 dias no módulo. Sabe o que ela fez? Tentou se matar. Pediu pra sair da sala de aula, ficou passando mal, mentindo. Chegou lá no módulo, tentou se matar com a blusa do corpo. E agora sabe como ela tá? Que nem a Eva, dormindo peladona (Dominique, interna da unidade A).

Este relato dramático provocou uma reação coletiva de preocupação entre as demais internas, evidenciando como, mesmo dentro de um ambiente tão opressor, formam-se redes de solidariedade e suporte mútuo. Todas as participantes exibiram solidariedade com a colega e mostraram-se preocupadas com o fato dela não seguir os conselhos. Uma das internas compartilhou sua própria estratégia de enfrentamento:

Eu poderia tentar me matar, falar assim: não, dona [nome da agente] tô muito triste. Hoje eu tô mal na depressão. Chama alguém, eu vou fazer alguma coisa dentro do quarto. Não, eu tenho vários motivos e sabe o que eu faço? Eu me deito na cama e choro, quando eu tô triste as meninas mesmo eu falo pra elas, quando vocês pensarem em alguma coisa. Vocês repreendem, repreendem, repreendem lê a Bíblia, mesmo que você não acredite em Deus, fala assim tá repreendido? Tira isso de mim porque é isso que o inimigo quer, eu vivo dando conselho pra ela (Teixeira, interna da unidade A).

Estes mecanismos de adaptação desenvolvidos pelas internas refletem tentativas de preservar alguma autonomia psicológica frente às violações institucionais. Contudo, como Goffman (2015) observa, os impactos psicológicos da institucionalização frequentemente transcendem as capacidades individuais de resistência. A mortificação ou mutilação do Eu, conforme teorizada pelo sociólogo, não se limita apenas às exposições físicas ou privações materiais, mas se estende a domínios mais sutis que minam progressivamente a integridade psíquica dos internados.

Em sua análise, Goffman (2015) aponta que os ataques ao Eu podem ser provocados muitas vezes por questões não percebidas ligadas ao território do Eu, como, por exemplo, a perda de sono, alimentação insuficiente, indecisão crônica. Também uma angústia ou a ausência de materiais de fantasia, como livros ou filmes, podem aumentar muito os efeitos dessa violação. Tal situação é possível de ser percebida no discurso dos internos acerca do uso de medicamentos motivados por questões psicológicas:

Eu parei de tomar, eu tomei medicação até um ano e sete, comecei a tomar assim que entrei aqui, aí eu parei de tomar (PC, interno da unidade C).
Eu tomo remédio, porque eu sou ansioso demais, então eu tomo remédio pra dormir, eu acho que eu larguei a droga do cigarro pra entrar na droga do remédio (Sombra, interno da unidade C).

Em outra unidade, a maioria dos internos faz uso de remédio para dormir. Alguns chegaram a citar nomes de medicamentos utilizados por eles. O mais comum foi o clonazepam. Além do mais, soma-se a esses relatos a situação as tensões psicológicas citadas anteriormente pelas internas, onde em sua maior expressão de sofrimento inclui inúmeras tentativas contra a sua vida.

Os relatos sobre o uso de medicamentos e as tentativas de autoagressão revelam as manifestações extremas do sofrimento psíquico gerado pela institucionalização. Estes fenômenos, contudo, não ocorrem em um vácuo normativo, mas dentro de um elaborado sistema de controle comportamental que Goffman (2015) identifica como elemento estruturante das instituições totais.

5.2.3 A interação com a equipe

Além da vigilância constante, outro aspecto fundamental destacado por Goffman (2015) é a relação frequentemente hostil entre internos e equipe dirigente. Essa dinâmica também foi observada durante nossa pesquisa, como se pode notar no diálogo com os interlocutores de uma das unidades:

PESQUISADORA: Eu queria que vocês descrevessem brevemente para mim, assim, como que é a interação de vocês com a equipe, os agentes, os educadores. Vocês sentem que eles ajudam, apoiam vocês?
 RD: Não quero nem saber de agente não.
 ISAAC: Ah, ajudam
 PESQUISADORA: Ajudam vocês?
 ISAAC: Ajudar é ficar, ficar os três anos.

Essa relação também é marcada por uma deferência obrigatória à equipe dirigente. Muitas vezes, os internados são obrigados a, em sua interação social com a equipe diretora, apresentar atos verbais de deferência, por exemplo, dizendo “senhora” todo momento (Goffman, 2015). Um dos exemplos de demonstração de respeito está na forma particular que as internas se referem às agentes como “dona agente”. Segundo elas, faz parte do procedimento, uma espécie de regra imposta às internas:

PESQUISADORA: Ah, sim, a pedagoga, entendi. Vocês chamam todo mundo de dona?
 MAYA: é por respeito.
 TEIXEIRA: é procedimento.

Goldwasser (2012), em seu trabalho de análise das relações sociais dentro de uma instituição de recuperação de prostitutas no Estado da Guanabara, demonstra como as práticas linguísticas funcionam como mecanismos de controle social. Segundo a autora, dentro de uma instituição total, o uso da linguagem reforça sistematicamente a hierarquia social e a estigmatização dos internos.

Essa dinâmica hierárquica se manifesta de forma evidente nas formas de tratamento utilizadas cotidianamente. As funcionárias, que ocupam posições de poder, são chamadas por títulos honoríficos como “Senhora” ou “Dona”, indicando sua autoridade e status privilegiado, enquanto as internas, já estigmatizados por sua condição, são tratados apenas pelo nome próprio, sem qualquer respeito formal ou reconhecimento de dignidade.

Tal diferenciação no tratamento não se limita apenas à relação entre funcionárias e internos, mas também opera internamente entre o corpo funcional. Entre as funcionárias de alto escalão, o uso do título junto ao nome reforça sua posição de autoridade e distinção social, solidificando a hierarquia interna e legitimando as diferenças de poder dentro da própria estrutura institucional.

Em contraste a essa rigidez hierárquica, a instituição também opera através de um sistema de compensações, oferecendo alguns prêmios ou privilégios obtidos em troca de obediência e conformidade. Tais institutos fazem parte das “regras da casa” que constituem um conjunto explícito e formal de prescrições e exigências em relação à conduta do internado, que podem ser premiados ou castigados (Goffman). Essa dualidade entre controle e recompensa revela-se fundamental para a manutenção da ordem institucional.

No caso das unidades pesquisadas, dentre outros “prêmios” concedidos pela administração, a televisão constitui-se um privilégio em comum, conforme relatou um agente socioeducativo de uma das unidades.

Em contrapartida, no caso de desobediência, os castigos muitas vezes se traduzem em uma eliminação do direito temporário de participar de alguma atividade, ou até mesmo a reclusão em um módulo isolado por um tempo determinado. Durante a realização da pesquisa, este sistema disciplinar ficou evidente quando dois internos deixaram de frequentar as atividades de grupo focal por questões de caráter disciplinar. Este complexo sistema de recompensas e punições não apenas regula o comportamento, mas também molda as relações sociais na instituição.

Além das “regras da casa”, Goffman (2015) também descreve o processo de criação de uma “gíria institucional”, através da qual os internados descrevem os acontecimentos decisivos em seu mundo específico. A equipe dirigente, principalmente em seus níveis

inferiores, conhece também essa linguagem, e pode usá-la ao falar com os internados, embora utilize a linguagem mais padronizada ao falar com superiores e estranhos. Juntamente com uma gíria, os internados adquirem conhecimento dos vários postos e funcionários, um conjunto de “lendas” sobre o estabelecimento, bem como certa informação comparativa sobre a vida em outras instituições totais semelhantes, Goffman (2015). Essa linguagem própria e conhecimento compartilhado são instrumentos fundamentais para a sobrevivência institucional. Anteriormente, no tópico 4.2.1, em que tratamos dos papéis de representação desempenhados pelos atores, falamos que tal encenação faz parte do processo de adaptação dos jovens nas unidades.

Além de conhecer as “regras da casa” e as “gírias institucionais”, os jovens também passam por “ajustamentos secundários”, Goffman (2015). Esses ajustamentos referem-se às práticas que os internados utilizam para contornar as regras e normas estabelecidas dentro das instituições totais, permitindo-lhes satisfazer necessidades e desejos, mesmo que de forma proibida. Essas práticas são chamadas de diversas formas, como “saber que apito tocar”, “conivências” e “tratos”, refletindo um conhecimento coletivo entre os internados sobre como manipular o sistema sem desafiar-lo abertamente, como apresenta Goffman (2015).

Esses ajustamentos desempenham um papel significativo na manutenção da autonomia dos internados dentro de um ambiente restritivo. Embora as regras sejam severas, esses mecanismos de adaptação possibilitam que os indivíduos sintam que ainda têm alguma forma de controle sobre suas vidas. Essa capacidade de negociar e encontrar formas alternativas de satisfazer suas necessidades é fundamental para a sobrevivência psicológica e social dentro da instituição, proporcionando um alívio momentâneo da opressão do ambiente.

Esta resistência, contudo, não ocorre de forma isolada, mas através de uma complexa rede de cumplicidade coletiva. A partir da presença de ajustamentos secundários nas instituições totais, os internados desenvolvem um código e sistemas de controle social informal para evitar que informações sobre essas práticas cheguem à equipe dirigente. Essa dinâmica gera uma tipologia social entre os internados, definindo alguns como 'dedo duro', aqueles que denunciam, e outros como 'ratos' ou 'boas praças', com base em sua lealdade e adesão a esse código de proteção mútua.

Os ‘ratos’ são aqueles que, de alguma forma, abandonam a solidariedade entre os internados, possivelmente buscando benefício pessoal em detrimento do grupo, enquanto os ‘boas praças’ são aqueles que são leais e mantêm o código de silêncio, reforçando a união e a proteção do grupo. Além disso, surgem os “estratos de cozinha”, uma forma informal de estratificação entre os internados, baseada no acesso desigual a bens ilícitos, Goffman (2015).

Essa dinâmica resulta em uma tipologia social que identifica indivíduos mais poderosos dentro do mercado informal da instituição. Essa tipologia social emergente ajuda a organizar as relações e as dinâmicas de poder entre os internados.

5.2.4 O processo de saída da instituição total

Para além desses aspectos, Goffman (2015) discute como o dia a dia na instituição total influencia significativamente a reconstrução identitária dos sujeitos institucionalizados. Um fator importante a ser considerado nessa reconstrução é o alívio das responsabilidades econômicas e sociais que os internados experimentam ao serem institucionalizados. Essa moratória, embora possa ser interpretada como parte de um processo terapêutico, frequentemente resulta em uma desorganização da identidade, dificultando a posterior reintegração desses indivíduos à sociedade, Goffman (2015). Além disso, a análise do autor nos ajuda a compreender como as instituições totais criam microcosmos sociais com regras próprias, onde os internados desenvolvem estratégias complexas de sobrevivência e adaptação. Estas estratégias, porém, frequentemente reproduzem e até intensificam as desigualdades e violências presentes na sociedade mais ampla, criando um círculo vicioso que dificulta a reabilitação e reintegração social pretendidas por essas instituições.

Os internos anseiam pelo dia de sua saída. Porém, paradoxalmente, ao se aproximar dessa data, muitos jovens experimentam uma intensa angústia relacionada ao retorno à sociedade mais ampla, o que pode levá-los a criar problemas deliberadamente ou, no caso de instituições militares, a alistar-se novamente no exército para evitar a reintegração à sociedade civil. Este fenômeno revela como a adaptação às dinâmicas institucionais pode comprometer profundamente a capacidade de readaptação à vida exterior (Goffman, 2015).

Essa experiência de transição manifesta-se de maneiras diversas entre os internos. Dominique, da Unidade A, expressa uma ansiedade misturada com expectativa pela sua libertação:

Eu tô indo embora. Meu coração fica tudo, tudo ansiosa pra querer chegar logo janeiro, dia [data da liberação], pra ir embora logo de vez. Ficar na minha casa, sair sem saber que eu tenho que voltar.

O mundo externo, no entanto, não permanece estático durante o período de internação. Guilherme, da unidade B, percebeu essa realidade durante suas saídas temporárias: “Nesse

tempo que eu tô internado eu tive duas saídas. Eu vi que lá fora lá tá muito diferente as coisas”.

Essa percepção de mudança gera incertezas sobre a readaptação, como revela um participante da Unidade C:

O início mesmo é, de certa forma, eu não sei se estou preparado para a fase certa. A única coisa que eu garanto quando eu sair daqui de dentro, né? É não ser a mesma pessoa de quando eu entrei.

Além das incertezas gerais, alguns internos carregam medos específicos baseados em experiências passadas. Teixeira, da Unidade A, teme retaliações policiais após sua saída, que podem se manifestar mesmo em sonhos.

*Eu tô muito medo porque as polícias de onde eu moro já me forjou duas vezes. Porque eles falam que quando eu ficar de maior eu vou pagar toda a raiva que eu fiz neles [...]
Essa noite mesmo, eu tive. Eu sonhei que eu tava no mercado, e a polícia tava passando na minha rua e queria me dar um bote; o medo era grande.*

Tais relatos ilustram como as experiências institucionais podem criar ansiedades específicas que complicam ainda mais o processo de reintegração à sociedade. Estes depoimentos mostram como a permanência nas instituições pode gerar não apenas ansiedades genéricas, mas também temores específicos que tornam o caminho de volta à vida em sociedade ainda mais complexo e desafiador.

5.3 REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE AS RELAÇÕES DOS JOVENS COM AS INSTITUIÇÕES DE INTERNAÇÃO

O que foi tratado neste capítulo revela como as unidades socioeducativas funcionam efetivamente como instituições totais, na concepção de Goffman (2015), exercendo controle sistemático sobre todos os aspectos da vida dos jovens internados. Os processos de mortificação do eu, a vigilância constante e as complexas relações de poder moldam as experiências dos jovens, que desenvolvem estratégias de adaptação e resistência para tentar preservar sua autonomia em um ambiente controlado. Para estes jovens, a entrada na instituição representa uma transição para o que Goffman (2015) denomina “status proativo”, uma posição social radicalmente diferente da que ocupavam anteriormente, alterando permanentemente sua autopercepção e seu lugar no mundo.

A dimensão educativa, que deveria ser central no processo socioeducativo, frequentemente se subordina à lógica de contenção e disciplinamento. A educação nestas instituições transcende a escolarização formal, manifestando-se nas interações cotidianas, nas regras impostas e nos códigos não escritos que regulam as relações sociais. Através deste processo educativo institucional, os jovens são paradoxalmente preparados mais para a vida sob vigilância do que para a reintegração social, resultando em ansiedades e temores específicos relacionados ao retorno à sociedade. Esta contradição fundamental compromete o potencial transformador das medidas socioeducativas, perpetuando ciclos de exclusão ao invés de promover efetivas oportunidades de desenvolvimento.

Ao deixarem as instituições, estes jovens carregam uma marca social negativa que os acompanhará em sua trajetória futura, frequentemente levando-os a esconder seu passado institucional para evitar discriminação e isolamento social. Este efeito duradouro da institucionalização constitui o que Goffman (2008) conceituou como “estigma” - tema que será desenvolvido com maior profundidade no próximo capítulo. A compreensão deste conceito e suas implicações específicas no contexto socioeducativo é fundamental para analisar como esta marca social opera e molda as relações entre os diferentes atores institucionais, bem como para avaliar os desafios enfrentados pelos jovens em seu processo de reintegração social.

6 OS JOVENS E O ESTIGMA

O processo socioeducativo, conforme apresentado anteriormente, fundamenta-se na premissa de que a educação constitui um elemento transformador na vida dos adolescentes em conflito com a lei. Este capítulo propõe-se a refletir sobre as manifestações do estigma no universo socioeducativo e seus impactos no percurso educativo, considerando as dimensões institucionais, sociais e subjetivas que compõem a experiência dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Assim, buscamos compreender como tais dinâmicas afetam a construção de projetos de vida e a efetivação dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Ao recuperarmos a noção de educação como processo interdisciplinar e transformador, confrontamos os mecanismos estigmatizantes que frequentemente contradizem o próprio fundamento das medidas socioeducativas, conforme estabelecido pelo ECA.

O capítulo é desenvolvido em três partes. A primeira diz respeito à teoria do estigma trazida por Goffman (2015). Após, analisamos o discurso institucional materializado nos Planos Individuais de Atendimento (PIAs). Em seguida, o estudo volta-se para a perspectiva dos próprios adolescentes, explorando como eles vivenciam o estigma. Por fim, confrontamos o discurso institucional dos PIAs com os discursos dos próprios jovens, revelando convergências e divergências significativas. Embora haja alinhamento quanto ao desejo de mudança e à valorização da família e da educação, verificamos lacunas profundas na percepção sobre o tratamento institucional, a eficácia do sistema e, principalmente, a ausência de uma abordagem sobre o estigma e o preconceito social nos documentos oficiais.

6.1 NOTAS SOBRE O ESTIGMA

A teoria do estigma de Goffman (2015), inicialmente concebida para interpretar variadas formas de marginalização social, emerge como ferramenta analítica essencial para a compreensão da realidade vivenciada pelos adolescentes em medidas socioeducativas. No cotidiano das instituições socioeducativas, vemos em operação o que Goffman (2015) chamou de “mortificação do eu” - um mecanismo onde a identidade pessoal desses jovens é gradualmente substituída por uma identidade institucional uniforme. O adolescente passa a ser visto apenas através das lentes do desvio e da periculosidade, o que estabelece obstáculos concretos para seu retorno ao convívio social. Este olhar estigmatizante apaga as múltiplas

dimensões que compõem suas identidades, substituindo-as por rótulos simplificadores que dificultam qualquer possibilidade de reconhecimento para além da transgressão.

Esta dinâmica institucional de estigmatização tem raízes históricas profundas, como explica Goffman ao iniciar seu livro “Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, publicado originalmente em 1963. O autor inicia sua obra tratando da origem histórica do termo “estigma” e de sua evolução semântica através dos tempos. Na Grécia antiga, o conceito designava sinais corporais produzidos deliberadamente por cortes ou fogo, marcando indivíduos considerados moralmente inferiores ou perigosos, como escravos, criminosos ou traidores. Essas marcações visíveis transmitiam uma mensagem inequívoca à sociedade, sinalizando que aquela pessoa carregava uma condição social ou moral que deveria ser evitada, especialmente em ambientes públicos.

Na Era Cristã, o conceito foi ampliado por duas metáforas aparentemente contrastantes: a primeira relacionava o estigma a sinais corporais de graça divina, como flores na pele, simbolizando uma espécie de bênção ou virtude; a segunda circunscrevia o estigma a sinais de distúrbios físicos, vinculando-o a doenças ou imperfeições corporais de origem médica. Esta evolução conceitual revela como o estigma permaneceu intrinsecamente ligado a mecanismos de diferenciação social ao longo do tempo, transformando-se gradativamente até chegar à contemporaneidade, quando o termo passou a ser usado mais para indicar uma condição de desgraça ou problema social do que uma marca física visível. Assim, o significado expandiu-se do aspecto puramente visual para envolver também a percepção de uma condição negativa associada à pessoa (Goffman, 2008).

Expandindo esta análise sociológica, Goffman (2008) examina como a sociedade estabelece mecanismos para organizar e categorizar as pessoas com base em atributos considerados comuns e naturais para cada grupo. Esses atributos podem incluir características físicas, comportamentais ou sociais que, ao serem percebidos, levam as pessoas a identificarem alguém como pertencente a uma determinada categoria social. Neste processo de categorização social, o autor observa que os ambientes sociais, por sua vez, criam expectativas sobre quem é provável encontrar em certos contextos, facilitando o reconhecimento rápido de indivíduos e suas respectivas categorias. As rotinas de interação social que ocorrem nesses ambientes são automáticas e moldadas por essas categorizações prévias, o que permite estabelecer relacionamentos com outras pessoas sem a necessidade de uma reflexão aprofundada a cada encontro.

Esse mecanismo de categorização se manifesta de forma evidente nos primeiros momentos de uma interação social. Quando um estranho é apresentado ou aparece em um

espaço social, as pessoas tendem a usar esses sinais e atributos visíveis para prever sua “identidade social”, ou seja, entender a que grupo ele pertence e quais atributos (como honestidade, ocupação, conduta) ele provavelmente possui (Goffman, 2008). Essa categorização automática serve para facilitar a convivência social, mas também pode levar a estereótipos e julgamentos baseados em percepções superficiais”.

A dinâmica categorizadora, contudo, não é estática e pode sofrer rupturas significativas durante o processo interacional. Goffman (2008) explica que, enquanto estamos em interação com uma pessoa estranha, podem aparecer sinais ou evidências que revelam que ela possui um atributo que a distingue de sua categoria social geral, ou seja, algo que a torna diferente, muitas vezes de forma negativa. Essas diferenças podem ser percebidas como más ou perigosas. É nesse momento crítico que ocorre uma transformação fundamental na percepção social. Quando tais sinais aparecem, tendemos a deixar de ver o indivíduo simplesmente como uma pessoa comum, com todos os atributos e complexidades de qualquer pessoa, e passamos a considerá-la de maneira mais reducionista, como alguém “estragado” ou diminuído (Goffman, 2008). Assim, a pessoa passa a ser reduzida a uma deficiência ou imperfeição que diminui sua posição social ou sua dignidade, contribuindo para o processo de estigmatização.

Neste ponto, Goffman (2008) refina sua análise para esclarecer a natureza relacional do conceito de estigma. Ele destaca que, embora o termo “estigma” seja tradicionalmente entendido como um atributo que provoca desprezo ou condenação, a verdadeira essência do conceito está nas relações sociais, e não apenas na característica em si. Ou seja, o que torna um atributo estigmatizante não é a sua característica intrínseca, mas o significado e o julgamento que a sociedade atribui a ele, e a forma como essa característica influencia a maneira como as pessoas se relacionam com quem a possui.

Esta perspectiva relacional nos convida a reexaminar as bases sociais da marginalização. Portanto, o estigma não é somente uma propriedade particular de um indivíduo, mas uma construção social que se manifesta nas interações e nas atitudes dos outros. Ou seja, o estigma é uma questão relacionada às dinâmicas de poder, de exclusão ou de marginalização, e decorre das percepções e valores compartilhados na sociedade, e não exclusivamente pelo atributo considerado depreciativo.

Para aprofundar esta análise, Goffman (2008) propõe uma distinção fundamental quanto à visibilidade do estigma. O autor explica que o conceito de estigma envolve duas perspectivas distintas sobre o conhecimento do atributo estigmatizado. A primeira é a do “desacreditado”, ou seja, aquela em que a característica negativa ou distintiva do indivíduo já

é conhecida por todos ou é imediatamente perceptível durante a interação. Nesse caso, o atributo é evidente e acessível aos outros, o que frequentemente conduz à marginalização ou ao descrédito imediato. A segunda é a do “desacreditável”, onde a característica estigmatizada não é conhecida nem perceptível de forma imediata pelos presentes. Nesse cenário, o indivíduo pode tentar esconder sua diferença, mantendo-a oculta para evitar o julgamento ou a discriminação. A distinção entre essas duas situações é crucial, mesmo que um mesmo indivíduo possa experimentar ambos os tipos ao longo do tempo.

Para sistematizar sua análise, Goffman (2008) desenvolve uma tipologia dos estigmas que reflete diferentes dimensões da experiência social. Ele classifica o estigma em três tipos distintos, cada um com suas características específicas: as “abominações do corpo”; as “culpas de caráter individual”; e os “estigmas tribais de raça, nação e religião”. As “abominações do corpo” envolvem deformidades físicas ou características visuais que provocam rejeição social ou repulsa. Essas diferenças são facilmente perceptíveis e tendem a marcar a pessoa de forma evidente, levando a uma discriminação baseada na aparência física. As “culpas de caráter individual” englobam atributos ou comportamentos considerados moralmente condenáveis pela sociedade, como distúrbios mentais, histórico de prisão, vício, alcoolismo, homossexualidade, desemprego, tentativas de suicídio ou envolvimento em atividades políticas radicais.

Essas formas de estigma são frequentemente inferidas a partir de relatos, comportamentos ou história de vida, não necessariamente apresentando-se de maneira visível ou física. Finalizando os “estigmas tribais de raça, nação e religião” marcam a identidade social a partir de pré-conceitos relacionados à origem cultural ou biológica. Esses estigmas podem ser transmitidos através de linhagens familiares e acabam contaminando, por similaridade, todos os membros de uma família ou grupo social (Goffman, 2008).

Ao analisar o impacto desses diferentes tipos de estigma, Goffman (2008) identifica um denominador comum em seus efeitos psicossociais. O autor explica que, independentemente do tipo de estigma, ele funciona como um traço que chama a atenção social e limita a percepção das pessoas, impedindo que reconheçam outras qualidades do indivíduo. Desse modo, o estigma reforça a exclusão e a marginalização ao reduzir a pessoa a apenas uma característica.

Compreender o estigma como uma construção social e relacional, na perspectiva proposta por Goffman (2008), sugere caminhos para pensar sobre as práticas socioeducativas contemporâneas. Quando reconhecemos que o atributo estigmatizante não é inerente ao

adolescente, mas produto de significados socialmente atribuídos e amplificados por estruturas institucionais, estabelecemos bases para práticas emancipatórias.

Superar a lógica da estigmatização implica, antes de tudo, o reconhecimento da complexidade identitária desses jovens, que permita que sejam vistos para além do ato infracional, e que promovam oportunidades genuínas de reconstrução biográfica. Somente através deste olhar, que rejeita categorizações simplistas e reducionistas, poderemos construir políticas socioeducativas verdadeiramente inclusivas e capazes de gerar processos de ressocialização que não perpetuem a marginalização e a exclusão social.

6.2 O DISCURSO INSTITUCIONAL NOS PIAS

Para tratarmos do estigma dentro do processo educacional na socioeducação, primeiro temos que verificar como a instituição vê os jovens internos. Essa visão pode ser encontrada, em parte, dentro dos Planos Individuais de Atendimento (PIA). Para compreender plenamente o discurso institucional nos PIAs, é essencial começar pelo princípio: o que são, afinal, os PIAs? Este subcapítulo busca explorar as nuances do discurso institucional que pode moldar alguns comportamentos da equipe diretora em relação aos jovens. No entanto, antes de adentrar nas complexidades do discurso e suas implicações, é fundamental compreender sobre o que se trata o PIA.

6.2.1 A construção do PIA

O Plano Individual de Atendimento (PIA) constitui instrumento fundamental no contexto das medidas socioeducativas, tendo sua obrigatoriedade expressamente prevista na Lei nº 12.594/2012. Conforme determina o artigo 52 do SINASE:

O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente.

A elaboração efetiva do PIA deve fundamentar-se prioritariamente na escuta ativa do adolescente, considerando suas potencialidades individuais e reconhecendo seus limites pessoais. Metas irrealizáveis ou descontextualizadas de sua realidade singular transformam o PIA em um documento meramente burocrático, desprovido de aplicabilidade prática (Khun,

Uziel, 2022). Por essa razão, o PIA deve constituir-se como instrumento dinâmico e participativo, capaz de possibilitar ao adolescente a construção de novos projetos de vida.

Conforme a Lei do SINASE, a construção do PIA acontece de maneiras diferentes, dependendo de onde o adolescente está cumprindo sua medida. Quando se trata de Liberdade Assistida (LA) ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), quem coordena essa construção é a equipe técnica do serviço especializado do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Já nos casos de internação, essa responsabilidade fica com a equipe da própria unidade onde o jovem está cumprindo a medida socioeducativa.

Independentemente do local, o adolescente e sua família precisam estar no centro dessa construção. São eles que vão ajudar a desenhar esse plano, junto com os pais ou responsáveis. Para que a elaboração seja efetiva, é fundamental a articulação com outras políticas públicas, com destaque para saúde e educação, mas incluindo também demais setores que possam contribuir para o atendimento integral do adolescente. Contudo, a efetivação dessa participação familiar esbarra frequentemente em processos de estigmatização que permeiam as práticas institucionais.

A construção social de estereótipos sobre configurações familiares não hegemônicas tende a produzir intervenções moralizadoras que, paradoxalmente, fragilizam o próprio processo que deveria fortalecer os vínculos. O Caderno de Orientações Técnicas para Elaboração do PIA (2022) problematiza essa dinâmica:

A participação da família é fundamental para a execução da medida socioeducativa e também para sua própria proteção. Os responsáveis têm o dever de contribuir com o processo, porém a família precisa estar protegida para que possa exercer seus cuidados com os adolescentes. **Perspectivas moralizadoras ou que partam de conceitos como: ‘família desestruturada’; ‘anomalia familiar’ ou ‘família disfuncional’ reforçam preconceitos**, especialmente para aquelas pertencentes às classes mais empobrecidas (Grifo nosso).

Estabelecidos os cuidados necessários para uma participação familiar livre de estigmatizações, o PIA pode ser construído contemplando os elementos mínimos previstos na legislação. A Lei do SINASE define seis dimensões essenciais para o PIA: a avaliação interdisciplinar do adolescente, seus objetivos pessoais, atividades de integração social e capacitação profissional, estratégias de apoio familiar, formas de participação da família e medidas de atenção à saúde, elementos que se articulam para garantir um atendimento integral.

Neste sentido, os PIAs transcendem a dimensão burocrática, conectando os direitos previstos no ECA e SINASE à realidade dos adolescentes. Materializam a proteção integral

através de práticas concretas que visam romper ciclos de exclusão social. Essas práticas, entretanto, são produto de um processo evolutivo no campo socioeducativo. Souza, Oliveira e Rodrigues (2014) observam que ao longo das décadas, o campo incorporou diversas terminologias que refletem diferentes abordagens conceituais: situações de risco; capacidade de superação; vulnerabilidades; fatores protetivos; fragilidades sociais; disparidades socioeconômicas; amparo social. Cada nomenclatura trouxe bases conceituais específicas que influenciaram diretamente as práticas interventivas desenvolvidas com os adolescentes.

Embora essa evolução terminológica demonstre esforços de renovação conceitual na área, é fundamental questionar se, na prática cotidiana, estamos realmente promovendo mudanças ou apenas mantendo uma lógica tutelar, já ultrapassada. É necessário avaliar se PIA, enquanto nova ferramenta, consegue superar vícios históricos do sistema ou se ainda reproduz lógicas já criticadas pela literatura especializada.

Algumas dessas lógicas são trazidas na pesquisa de Batista (1997), “O Proclamado e o Escondido: A Violência da Neutralidade Técnica”, na qual a autora analisou relatórios técnicos do juizado de menores do Rio de Janeiro entre 1968-1988. Ao examinar documentos sobre drogas e juventude pobre elaborados por psicólogos, assistentes sociais e psiquiatras, a autora revelou que esses relatórios, apesar do verniz técnico-científico, funcionavam como instrumentos de estigmatização e controle social, legitimando a marcação e segregação de jovens vulneráveis.

Batista (1997) estruturou sua investigação em três categorias analíticas: família, trabalho e moradia, que revelaram como antigas “metáforas biológicas republicanas”²⁴ continuavam presentes no discurso técnico das instituições socioeducativas. A análise dos relatórios, pareceres e diagnósticos demonstrou que elementos que deveriam funcionar como fatores protetivos (convívio familiar, atividade laboral, moradia) eram sistematicamente desqualificados quando não correspondiam aos padrões hegemônicos. Famílias pobres eram vistas como 'desestruturadas', trabalhos informais não eram reconhecidos como ocupação legítima, e moradias periféricas eram associadas à criminalidade.

Essa lógica estigmatizante se materializava em sentenças mais severas para jovens

²⁴ As "metáforas biológicas republicanas" referem-se ao conjunto de discursos pseudocientíficos que emergiram no Brasil republicano (final do século XIX e início do XX), baseados em teorias deterministas que associavam características físicas, raciais e sociais à propensão criminal. Essas metáforas, influenciadas pelo positivismo criminológico lombrosiano e pelas teorias eugênicas, estabeleciam uma correlação direta entre "degeneração biológica" e comportamento desviante, legitimando práticas de controle social sobre populações marginalizadas. Segundo a autora, tais discursos, embora aparentemente superados, permaneciam ressignificados nas práticas institucionais contemporâneas, manifestando-se através de categorias como "menor em situação irregular" e critérios de "adaptabilidade social" que reproduziam os mesmos mecanismos de exclusão e estigmatização social (BATISTA, 1997, p. 78).

negros e pobres, enquanto o discurso da recuperação através do trabalho profissionalizante mantinha-os em posições subalternas. Um relatório de um jovem descrevia: “Reside em área favelada num ambiente propício à marginalização” (Batista, 1997, p. 83). Essa descrição exemplifica como o preconceito de classe se traduzia em linguagem técnica aparentemente neutra, naturalizando condições sociais como fatores determinísticos do comportamento individual.

Na mesma direção, Diniz (2001) promoveu uma investigação psicossociológica dos diagnósticos socioeducativos, demonstrando como essas avaliações técnico-científicas encobrem os valores, visões de mundo e trajetórias pessoais dos profissionais que as elaboram. Analisando a Fundação CASA (ex-FEBEM), a autora constatou que os diagnósticos aplicados diariamente a adolescentes funcionam como legitimadores de estigmas institucionais, limitando-se a categorizações psicológicas e morais.

Essas análises convergem ao demonstrar que documentos técnicos, ainda que estruturados segundo critérios formalmente neutros e organizacionalmente necessários, constituem-se como instrumentos de legitimação das práticas institucionais de classificação e segregação, mascarando sob verniz científico a reprodução de preconceitos sociais. Frasseto (2007, p. 32) sintetiza os achados dessas pesquisas ao destacar como os mecanismos técnico-científicos analisados por Batista e Diniz produzem efeitos concretos na subjetividade dos jovens:

A partir desses olhares, e das práticas que os inspira, vai se compondo, insidiosamente, a identificação do jovem com os estereótipos sobre ele construídos, e as profecias se auto-realizam. Não é possível nem admissível etiquetamentos nosológicos (v.g. psicopata, perigoso etc.), nem sociais (v.g. família desestruturada, família culpabilizada), nem psicológicos (v.g. impulsivo, imaturo, estruturado no meio infracional, etc.). É preciso, como manda a lei para todos, vê-los como adolescentes, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

O autor evidencia assim o caráter performativo desses diagnósticos e pareceres: mais do que simplesmente descrever uma realidade, eles a constroem ativamente. Ao serem repetidamente classificados por meio de rótulos patologizantes ou criminalizantes, os adolescentes podem internalizar essas representações, confirmando as expectativas institucionais e perpetuando o ciclo de estigmatização que o próprio sistema socioeducativo deveria romper.

6.2.2 Os PIAs na realidade institucional do DF: entre continuidades e rupturas

Ao analisarmos os PIAs dos internos do sistema socioeducativo do Distrito Federal, identificamos uma diversidade na formatação dos documentos, o que reflete os processos individualizados de elaboração. No entanto, todos compartilham uma estrutura organizacional baseada em: Fatores de Risco/Proteção; Demandas Identificadas; Metas e Ações. Dessa forma, contemplam múltiplas dimensões da vida dos adolescentes, histórico pessoal, composição familiar, aspectos socioeconômicos, escolarização, identidade, saúde e práticas culturais, distribuídas em oito eixos fundamentais que materializam o princípio do cuidado integral ao adolescente.

Os documentos analisados revelam uma complexa interação entre inovações normativas e práticas institucionais no atendimento socioeducativo. As críticas apresentadas por Batista (1997), que apontam para a persistência de uma lógica tutelar, estigmatizante e individualizante, constituem um referencial analítico para examinar se os PIAs representam uma ruptura paradigmática ou uma continuidade reformulada das práticas tradicionais de atendimento. Nesse sentido, a presente análise buscou identificar tanto as continuidades quanto as possíveis rupturas paradigmáticas presentes nos PIAs.

No que se refere às continuidades identificáveis, investigou-se: a) a individualização do problema social, verificando se os PIAs mantêm o foco exclusivo no jovem, desconsiderando determinantes socioeconômicos; b) a lógica correcional, analisando se persiste a perspectiva de “ajustamento” do jovem às normas institucionais; c) a estigmatização institucional, examinando como a elaboração dos planos pode reforçar estereótipos e preconceitos.

Quanto às rupturas potenciais, buscou-se verificar: a) a participação protagonista, investigando o grau de envolvimento do jovem na construção do seu PIA; b) a intersetorialidade, avaliando a articulação entre diferentes políticas públicas; c) a perspectiva de direitos, verificando se há mudança do paradigma punitivo para o de garantia de direitos.

A leitura dos PIAs demonstra uma possível contradição estrutural nos documentos: mesmo quando trazem descrições pormenorizadas do contexto socioeconômico e familiar, continuam a privilegiar uma leitura individualizante que situa no próprio jovem a responsabilidade pelos problemas identificados. Essa característica evidencia-se no direcionamento das propostas de intervenção.

O PIA de um jovem ilustra essa configuração: após documentar suas vulnerabilidades sociais, as ações propostas orientam-no a “refletir sobre as escolhas passadas” e associam seu

“envolvimento infracional” a “impulsos consumistas”. Outro caso de um adolescente que, apesar de um histórico familiar marcado por violência e uso de drogas, tem o foco de sua intervenção concentrado na “adaptação à rotina institucional” e em seu “comportamento”.

Observa-se, assim, uma tendência de concentrar as estratégias de intervenção no plano comportamental individual, mesmo diante do reconhecimento das múltiplas determinações sociais que atravessam a experiência dos jovens.

Paralelamente a essa individualização, persiste uma lógica correcional que, apesar da terminologia socioeducativa, mantém a perspectiva de “ajustamento” do jovem às normas sociais como elemento central. Essa configuração dialoga com as contribuições de Foucault (2005) sobre o poder disciplinar e com as análises de Wacquant (2001) acerca da criminalização da pobreza, evidenciando como as instituições podem reproduzir lógicas punitivas mesmo sob discursos pedagógicos.

Os PIAs enfatizam sistematicamente o cumprimento de regras, a disciplina e a adaptação à rotina institucional como principais indicadores de sucesso no trajeto socioeducativo. Um adolescente, por exemplo, deve “desenvolver a capacidade de cumprir normas e respeitar regras de coexistência harmoniosa”, enquanto outro jovem é elogiado por sua “conduta ótima” conforme o regulamento disciplinar. O caso de outro adolescente é exemplar dessa perspectiva, sendo caracterizado como um “absorvedor de conhecimento e novas perspectivas ao encarar os deveres como mecanismos de aceleração do processo de socioeducação”.

Esta ênfase na conformidade, como demonstra Frasseto (2007), pode reproduzir mecanismos de controle que contradizem os princípios da pedagogia social buscados pelo SINASE. Conforme preconizado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, a efetividade da socioeducação depende justamente da superação dessa lógica adaptativa em favor de processos que promovam a autonomia e o protagonismo juvenil, elementos que parecem secundarizados quando a obediência institucional se torna o principal critério de avaliação

Um aspecto que merece reflexão cuidadosa é a linguagem empregada nos PIAs para caracterizar históricos infracionais e contextos familiares. Embora seja fundamental documentar condições que influenciam a trajetória dos jovens, convém considerar como essas informações são apresentadas, uma vez que podem gerar consequências não intencionais. Expressões como “más companhias”, descrições detalhadas sobre “histórico de uso problemático de substâncias por membros da família” ou de “padrões familiares de envolvimento com atos infracionais” ilustram essa delicada questão. Observa-se, portanto,

uma tensão entre a necessidade técnica de documentação e o risco de que a linguagem utilizada possa, inadvertidamente, limitar as perspectivas de transformação que constituem o cerne da proposta socioeducativa.

Embora as análises anteriores evidenciem significativas continuidades com práticas tradicionais, os PIAs também apresentam elementos que sinalizam potenciais rupturas com o paradigma menorista tradicional. A análise desses elementos inovadores concentra-se em três aspectos fundamentais: a participação protagonista dos jovens na construção de seus planos, a articulação intersetorial entre diferentes políticas públicas, e o desenvolvimento de uma perspectiva efetivamente garantista de direitos.

A participação dos jovens na construção dos PIAs constitui uma dinâmica complexa que merece uma análise diferenciada entre suas dimensões formais e substantivas. No plano formal, verifica-se esforço sistemático de incluir os adolescentes nas discussões sobre seus planos: registros indicam “construção participativa” de metas, incorporação de “sonhos e projetos pessoais”, e o reconhecimento de que as estratégias devem considerar “a realidade e os interesses do jovem”. Essa é uma mudança qualitativa em relação a modelos tradicionais onde os planos eram elaborados sobre os jovens, não com eles.

Na prática, porém, surgem questões importantes sobre a qualidade e a autenticidade dessa participação. A voz juvenil, quando incorporada aos PIAs, passa naturalmente por processos de mediação institucional que podem influenciar sua apresentação final. Um aspecto que merece atenção refere-se ao fato de que as manifestações dos jovens frequentemente são recontextualizadas por meios da linguagem técnica dos profissionais, uma vez que os documentos institucionais demandam determinados padrões de registro.

Esse processo de adaptação pode resultar em diferentes modalidades de participação: desde consultas que traduzem as expressões juvenis para formatos institucionais até construções que conseguem manter maior proximidade com as formas originais de comunicação. A análise sugere que, embora a intenção participativa esteja claramente presente, a concretização da voz juvenil nos documentos apresenta variações, dependendo tanto dos recursos institucionais disponíveis para preservar as expressões originais quanto da familiaridade dos jovens com esses espaços de diálogo.

Uma possibilidade para preservar a voz autêntica dos jovens nos PIAs, seria incluir trechos literais entre aspas e criar seções específicas como “Perspectiva do jovem”, mantendo suas expressões originais. É essencial estabelecer validação colaborativa, permitindo que os adolescentes revisem os trechos que os representam, além utilizar entrevistas abertas que favoreçam respostas espontâneas. A capacitação das equipes em escuta ativa poderia incluir

múltiplas consultas, garantindo que o jovem participe como coautor do documento.

A dimensão intersetorial representa outro elemento de ruptura identificado nos PIAs, evidenciando uma intenção de articular diferentes políticas públicas no atendimento aos jovens. Os documentos demonstram essa orientação através de encaminhamentos sistemáticos para serviços de saúde (UBS, CAPS, fisioterapia), assistência social (CRAS, CREAS, Bolsa Família), e educação e profissionalização (SENAI, EJA, programas de qualificação).

Alguns exemplos: um jovem passou por atendimento odontológico devido a queixas de dor no dente (odontalgia), em que foi solicitado raio-x para continuidade do tratamento. O jovem também foi encaminhado para avaliação médica e nova avaliação odontológica. Outro adolescente teve a família encaminhada ao CREAS “para orientações, atualização de cadastro e inserção em benefício”. Um terceiro jovem teve a seguinte meta registrada: “que tenha êxito em sua profissionalização, com inscrição no ENCCEJA, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, e inserção em curso profissionalizante”.

Os PIAs também evidenciam uma perspectiva orientada para a garantia de direitos, contrastando com modelos puramente punitivos. Sua própria natureza enquanto “Plano Individual de Atendimento” expressa um foco no desenvolvimento integral do adolescente, fundamentado na base normativa do ECA e do SINASE. Metas explícitas como “Garantir o direito à convivência familiar” e “Garantir o direito à saúde em todas as suas formas” demonstram essa orientação. Observa-se também o incentivo a construção de projetos de vida positivos, que se fundamentam no reconhecimento do adolescente como sujeito de direitos e protagonista de sua própria trajetória de desenvolvimento pessoal e social. A inclusão de atividades artísticas, culturais e esportivas nos planos aponta para uma visão integrada do desenvolvimento juvenil, reconhecendo múltiplas dimensões da formação humana.

Em síntese, os PIAs analisados revelam uma tensão dinâmica entre práticas herdadas de uma lógica tutelar e os avanços de uma perspectiva socioeducativa fundamentada na proteção integral dos jovens. Neles podemos encontrar esforços reais no sentido de incorporação da intersetorialidade das ações que fundamentam intervenções em uma perspectiva de garantia de direitos. Porém, a equipe que lida com os jovens deve ficar atenta para a forma como potenciais mecanismos de estigmatização podem afetar negativamente a prática educativa.

6.3 O ESTIGMA COMO BARREIRA SOCIAL

Como evidenciado anteriormente, o estigma representa um elemento central nas dinâmicas sociais que permeiam o sistema socioeducativo. Este fenômeno, analisado sob a ótica goffmaniana, não apenas marca as trajetórias individuais dos adolescentes, mas configura toda a estrutura relacional nas instituições. Diante disso, a desnaturalização do estigma como construção relacional, conforme discutido anteriormente, nos convida a pensar em práticas interventivas que reconheçam a multidimensionalidade identitária dos jovens internos.

Para além da punição formal estabelecida pela legislação, adolescentes em conflito com a lei frequentemente carregam rótulos sociais que transcendem o ato infracional e impactam diretamente suas possibilidades de reintegração social. Na interseção entre o universo jurídico, educacional e social, a compreensão dos mecanismos estigmatizantes permite identificar como determinadas percepções e práticas institucionais podem comprometer a efetividade das intervenções socioeducativas.

6.3.1 Identidades deterioradas e o peso do rótulo

O adolescente que adentra o sistema socioeducativo não carrega apenas a medida judicial, mas também um processo de rotulação social que o reduz à condição de “infrator”. Este fenômeno, que Goffman chamaria de “identidade deteriorada” Goffman (2008, p. 12), manifesta-se claramente nas percepções dos próprios jovens sobre como a sociedade os enxerga.

Essa percepção, na visão dos jovens, começa pela mídia, para depois passar pela forma como são vistos na sociedade:

Eu falo lá do Balanço Geral, o Fred Linhares, ele fala “bandido? quer sair Dia das Mães, quer sair Dia dos Pais, quer sair no dia do aniversário da família é só não ir preso. Tem que ficar preso mesmo porque lugar de bandido é na cadeia.” Ninguém nasceu preso, o que faz tem que pagar, mas o que eles falam assim é horrorizante (Dominique, interna da Unidade A).

Na Unidade C, PC, Sombra e Isaac reforçam essa ideia de que a mídia contribui para que a sociedade os veja da pior forma possível, focando em aspectos negativos e criando um sentimento de raiva e impunidade. Eles citam o programa Balanço Geral, onde falam que “*preso não tem que sair*”, generalizando para a socioeducação:

Então, tipo, a mídia fala que nós não deveria nem sair. Olha o ...Vou citar o Fred do Balanço Geral. É só ter um saidão que eles vivem falando: 'Preso, ah, preso não tem que sair. Preso não deve sair' (Sombra, interno da Unidade C).

Na Unidade B, Jean comenta sobre reportagens que mostram adolescentes saindo da socioeducação e voltando a cometer crimes, reforçando uma imagem negativa. Rudá, por sua vez, afirma que os jornais só falam mentiras, dizendo que eles vão roubar e que não prestam:

Tipo, falam pras pessoas que nós vamos roubar. Que nós não temos um futuro, sendo que nós temos um futuro, nós temos uma chance de mudar, todo mundo tem que tentar, quem está aqui quem está no prisional todo mundo tem uma chance de mudar.

Essa visão acaba refletindo no julgamento social sobre as ações dos jovens. Nesse sentido, Dominique e Teixeira, internas da unidade A, acreditam que as pessoas de fora só veem o ato infracional que cometeram, sem considerar o contexto. Dominique afirma que *“o povo de fora só vê o que a gente fez, o ato, não vê as necessidades, não vê o que a gente passou, não vê porque chegou até ali”*. Além disso, a percepção dos jovens revela uma consciência sobre a forma como os marcadores raciais e estéticos intensificam este processo: *“as pessoas me viam como bandido por ser preto e usar roupa larga”*, relata Jean, interno da unidade B. O entrelaçamento entre o estigma do “infrator” e outros marcadores sociais (raciais, territoriais, estéticos) cria um sistema classificatório que antecede e dificulta o reconhecimento destes jovens como sujeitos.

6.3.2 Os símbolos corporais do estigma

O corpo adolescente torna-se território onde o estigma se materializa através de símbolos visíveis, particularmente as tatuagens. Estas não são apenas expressões estéticas, mas tornam-se involuntariamente “emissoras” de informação social potencialmente depreciativa Goffman (2008). Muitos dos jovens internos possuem tatuagens, e elas carregam diversos significados, sejam pessoais ou relacionados a grupos. Algumas tatuagens têm significados específicos, como o nome da mãe, homenagens a familiares falecidos, datas importantes, frases com significado pessoal, ou representações de crenças e experiências de vida. Como pudemos perceber através dos grupos focais, alguns jovens fazem tatuagens por questões estéticas, por acharem bonito ou por terem visto na internet. Vimos também que outros se arrependeram de algumas tatuagens feitas quando eram mais jovens.

As tatuagens são percebidas como influenciando a maneira como as pessoas tratam os jovens, tanto dentro da unidade quanto, principalmente, ao retornarem para a sociedade. As tatuagens, junto com outras características como roupas e jeito de andar e falar, são vistas como marcas que, na própria visão dos jovens, remetem a uma imagem de “bandido”.

Teixeira, interna da unidade A, relata que suas tatuagens a tornam mais conhecida pela polícia, resultando em abordagens frequentes. Nesta dinâmica, certos símbolos adquirem significados específicos dentro do universo infracional, como o “Tio Patinhas” associado ao tráfico e assalto ou o “Palhaço” interpretado como símbolo de “mata polícia”.

Esta semiótica corporal constitui um desafio adicional ao trajeto educativo, pois cria uma “leitura automática” do adolescente que muitas vezes se sobrepõe a qualquer outra característica ou potencialidade que ele possa manifestar no ambiente de aprendizagem. A marca corporal antecede a palavra e o aprendizado, estabelecendo um filtro perceptivo que contamina as relações pedagógicas.

6.3.3 Linguagem e identidade grupal

A dimensão linguística emerge como outro componente central na experiência estigmatizada. Isaac, interno da unidade C, descreve o “*jeito de falar*” como a maior semelhança que ele percebe entre ele e os demais internos, enquanto Sombra, interno da mesma unidade, compara o entendimento entre eles ao de “*pessoas de uma mesma tribo*”.

Esta linguagem compartilhada, que inclui gírias como “flagrante” para significar “legal”, não é apenas um código comunicacional, mas um elemento constitutivo da identidade coletiva dos estigmatizados. Goffman (2008), observa que pessoas que compartilham um estigma tendem a formar pequenos grupos sociais com sistemas simbólicos próprios.

Além disso, a dinâmica grupal aparece na preferência por atividades coletivas, que são reforçadas pelo vocabulário comum. Como explica RD, interno da unidade C, ao afirmar que em grupo é “*mais de gol, acho mais flagrante, compartilhar...*”. PC, interno da mesma unidade, reforça esta percepção ao dizer que atividades “*com as outras pessoas é melhor, pô. É melhor, é mais fácil todo mundo se juntar para jogar uma bola*”.

Essa dinâmica é reforçada pelas confraternizações entre internados. Este processo permite que pessoas de diferentes origens sociais desenvolvam laços de apoio mútuo, formando uma comunidade com características igualitárias que transcendem as barreiras sociais anteriores. Durante essa convivência, os recém-admitidos frequentemente se deparam com uma realidade diferente daquela que imaginaram sobre os outros internados, percebendo

que muitos deles possuem características comuns e dignidade, apesar de seus passados e das circunstâncias que os levaram à institucionalização, Goffman (2015). Neste contexto de confraternização, os delitos ou condições que levaram esses indivíduos a serem internados perdem a relevância como critério para avaliar suas qualidades humanas, promovendo uma nova compreensão e solidariedade entre eles. Goffman (2015) analisa minuciosamente essas transformações no contexto dos internados, abordando a reorganização de suas identidades, as táticas que adotam para preservar alguma autonomia e o ambiente cultural específico que se desenvolve como resultado dessas interações.

Esta perspectiva grupal representa tanto um desafio quanto uma oportunidade para o percurso educativo. Por um lado, pode reforçar identidades infracionais coletivas; por outro, demonstra o potencial das atividades colaborativas como espaço de ressignificação identitária.

6.3.4 Gerenciando o estigma: estratégias de ocultamento e revelação

Os adolescentes desenvolvem sofisticadas estratégias para manejar a informação sobre seu passado infracional, antecipando situações futuras em que poderão ser desacreditados. Gabriel, interno da unidade B, afirma que não contará aos outros sobre seu passado, temendo ser rotulado como “já foi preso”. Sombra, interno da unidade C, também considera não revelar seu histórico para um futuro empregador, mas acrescenta que contará a verdade para pessoas próximas, demonstrando dessa forma, uma gestão seletiva da informação.

Nesse aspecto, os jovens podem contar com o amparo do ECA, que veda a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional. Além disso, de forma a respeitar a proteção integral do adolescente, o Estatuto veda a publicação de qualquer elemento que possa levar à identificação dos jovens em qualquer notícia a respeito da situação conflituosa com a lei (art. 143).

Para além do seu passado, os jovens têm que lidar com outras características estigmatizantes. Jean, interno da unidade B, menciona uma estratégia para não ser “descoberto”: tentar usar roupas mais formais para alterar a percepção negativa associada à sua imagem. Este “acobertamento”, na terminologia goffmaniana, busca controlar a visibilidade dos símbolos estigmatizantes.

O mecanismo de gestão da identidade é complementado pelo sistema de “vulgos” que são como apelidos ou nomes como são conhecidos na rua (Goffman, 2008). Teixeira, interna da unidade A, afirma que seu “vulgo” constitui uma identidade pela qual é conhecida em sua

vizinhança. Da mesma forma, Sombra afirma que onde mora, qualquer pessoa o conhece pelo apelido. Dentro do sistema socioeducativo, alguns internos optam por não trazer seus “vulgos”. Por outro lado, pode ocorrer a troca de “vulgo” quando este se torna conhecido pelas autoridades. Isto reflete a tentativa de controlar a informação sobre uma identidade potencialmente estigmatizada.

6.4 O ESTIGMA COMO BARREIRA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

6.4.1 A escola como espaço ambivalente de ressignificação

É no ambiente escolar dentro das unidades que encontramos as mais significativas oportunidades de ressignificação identitária. Muitos jovens relatam experiências educacionais mais positivas dentro do sistema socioeducativo do que nas escolas regulares.

Jean, interno da unidade B, observa que na escola regular *“os professores apenas escrevem no quadro e passam exercícios sem muita explicação, enquanto na unidade há mais apoio e dedicação”*. Gabriel, também da Unidade B, ratifica essa percepção ao afirmar: *“nós temos mais foco e os professores se dedicam mais para o aluno, dá mais atenção para o aluno”*.

Teixeira, interna da unidade A, também apresenta relato semelhante, destacando a diferença na abordagem pedagógica:

Aqui dentro nós aprendemos bem mais, até porque lá fora, tipo, o professor chega, escreve aqui o quadro, escreve, escreve... eu copio, copio, copio... bota o exercício, não explica, e aí eu tenho que se virar. Lá fora eu tenho que interpretar o texto e tenho que fazer só uma atividade. Aqui dentro não, eles explica, explica até nós entender, e ali a gente desenvolve o aprendizado.

Em outro depoimento, outra interna da Unidade A revela a intimidade desenvolvida com os professores da unidade, contrastando com a relação mantida com os professores da escola regular:

A gente conta tudo, a gente conta tudo que acontece, tudo que acontece no módulo. Tem hora que eles falam: “Não, não, não, não, não é para falar nada sobre o módulo.” Agora, os professores do lado de fora, da rua, eu mesmo não gostava de ter conexão com ninguém, só gostava de entrar na aula, estudar e ir embora.

Esta percepção positiva da escola dentro da unidade sinaliza que os adolescentes encontram suporte na relação com professores, que os reconhecem para além do ato

infracional. Neste sentido, a escola representa uma possibilidade de reconstrução da autoimagem afetada pelo estigma.

A participação em exames como o Encceja, o interesse em cursos profissionalizantes e os planos de continuidade dos estudos nos mais diversos cursos (direito, educação física, biologia, informática) revelam como a educação é percebida pelos jovens como principal estratégia de superação do estigma. Através da educação formal, vislumbram a possibilidade de construir uma nova “carreira moral”, conceito que Goffman (2008) utiliza para descrever as transformações na percepção de si mesmo experimentadas pelas pessoas estigmatizadas.

6.4.2 As tensões institucionais e seus impactos no percurso educativo

Se a relação com os professores emerge como potencialmente transformadora, as percepções sobre o tratamento recebido por agentes de segurança apontam para práticas institucionais que podem reforçar, em vez de desconstruir, a identidade estigmatizada.

As memórias sobre o tratamento nas unidades de internação revelam experiências marcantes para os jovens. Ao relembrar o período na Unidade de Internação Provisória, PC descreveu que os jovens eram tratados “*que nem bicho*”, enquanto Isaac expressou sentimentos intensos de “*indignação*” e “*ódio*”. Na mesma linha, RD e Sombra mencionaram a “*revolta*” que sentiam diante do tratamento recebido.

A observação feita por Sombra e Isaac, internos da unidade C, expõe claramente como certas práticas institucionais podem comprometer todo o projeto educativo proposto pelo sistema socioeducativo:

O tratamento aqui dentro, o tratamento da segurança, o tipo que eles tratam a gente no dia a dia precisa mudar. [...]
É, porque a pessoa entra aqui já ruim, né? Para sair melhor, pelo menos o objetivo é para sair melhor, mas desse jeito pode sair pior.

Essas falas descortinam a importância fundamental do tratamento dispensado pela equipe de segurança na transformação da autopercepção desses jovens e de como a sociedade os enxerga. Os relatos sugerem que eles intuem o princípio da reciprocidade nas relações humanas, ao receberem dignidade e respeito, naturalmente espelharão essas qualidades em seu próprio comportamento e atitudes perante os outros e a sociedade.

Estas tensões revelam o que Goffman (2015) identificaria como contradições entre o discurso oficial das instituições e suas práticas cotidianas. A ambivalência sobre o valor

pedagógico da socioeducação é captada nas visões contrastantes dos jovens: enquanto alguns, como Mavi, Davi e Guilherme, internos da unidade B, descrevem a socioeducação em termos de “reabilitação”, “ressocialização” e oportunidade para “ter uma vida mais digna”, outros internos expressam ceticismo, afirmando que “aqui não regenera ninguém mesmo” e que o sistema pode “fazer piorar”, tornando as pessoas “mais revoltadas”.

Destacamos aqui que a aparente dualidade na percepção dos jovens sobre as equipes escolares e os agentes socioeducativos não reflete necessariamente diferenças no comprometimento profissional ou na qualidade do trabalho de cada grupo. Compreendemos que os agentes cumprem uma função essencialmente disciplinar, que por vezes exige restrições de autonomia indispensáveis à segurança coletiva no ambiente de internação.

Paralelamente, reconhecemos que os professores atuam em espaços já previamente segurados pela equipe de segurança, o que naturalmente lhes permite desenvolver relações mais abertas e acolhedoras com os jovens, sem o peso da responsabilidade disciplinar imediata. Contudo, não podemos ignorar as falas dos internos que revelam experiências contraditórias e, por vezes, denunciam práticas que subvertem o propósito socioeducativo mesmo nesses ambientes.

6.4.3 Entre os discursos institucionais e os discursos dos jovens

Por fim, o último ponto que pode moldar o percurso educativo e merece atenção diz respeito às conexões e disjunções entre os discursos institucionais, presentes nos PIAs e os discursos dos próprios jovens, colhidos durante a realização dos grupos focais. Para verificar a questão, separamos os PIAs de alguns jovens que se destacaram em suas falas nos grupos focais, o que permitiu verificar de maneira mais efetiva o alinhamento do que disseram com a documentação da unidade. Reforçamos que os nomes utilizados são aqueles escolhidos pelos próprios jovens para a realização das entrevistas coletivas.

6.4.3.1 Dominique

Em primeiro lugar, Dominique, interna da Unidade A, é descrita no PIA como uma jovem de 16 anos, com baixa escolaridade (5º ano), histórico de passagens anteriores à sua internação. O PIA nota sua boa adaptação disciplinar e comportamental, receptiva à reflexão, embora “superficial” e com ‘a tendência de “minimizar os fatos”. A jovem possui uma expectativa de transferência de unidade e sofre de um transtorno de ansiedade controlado. O

PIA sugere à mãe maior presença e exercício de autoridade. As metas da jovem incluem construir um projeto de vida lícito.

Nos grupos focais a jovem, por sua vez, expressa dificuldade com a redação do ENCEJA e plano de pagar para refazer o exame. Ela percebe que as pessoas a veem “só pelo ato” e a consideram “ruim”. Disse esconder “muito” de sua história dos técnicos, pois “não é necessário e não quer que espalhem”. Afirmo que já veio “pronta” de outro estado, considerando o acompanhamento atual em Brasília um “complemento”. Além disso, diz que toma medicação para ansiedade. Acredita que o sistema socioeducativo “não ressocializa ninguém” e que “a única coisa que eu garanto quando eu sair daqui de dentro, né? É não ser a mesma pessoa de quando eu entrei”.

Entre as similaridades, podemos perceber que o transtorno de ansiedade é confirmado por Dominique, que toma medicação para o seu tratamento. Além disso, o PIA indica que ela minimiza fatos, o que se alinha com sua decisão de omitir informações aos técnicos. Porém, enquanto o PIA descreve boa adaptação e receptividade à reflexão, a jovem demonstra frustração com a rotina e uma clara descrença na ressocialização do sistema.

6.4.3.2 Maya

O PIA de outra adolescente da mesma unidade, Maya, destaca sua participação ativa e dedicação na escola, com bom relacionamento. Consta que a interna teve advertências por desavenças, mas que houve reconciliação. Além disso, ela seria receptiva às intervenções e necessitaria de autoconhecimento e psicoterapia. A mãe participa ativamente da vida da jovem e entende a necessidade de trabalhar a autoridade e a interrupção do uso de drogas.

Em suas falas, Maya relatou dificuldade na redação do ENCEJA. Ela disse que prefere a escola da unidade, afirmando que gosta dos professores e que aprende “bem mais aqui dentro que lá fora”. Sente que as advertências que sofreu “atrapalham a medida” socioeducativa. Expressa estar “passando por um momento muito difícil” e busca apoio em conversas com colegas, aceitando conselhos. Por fim, recebe visitas familiares frequentes.

Percebemos, aqui, maior alinhamento do PIA com o discurso falado da adolescente. A participação e o bom relacionamento na escola, destacados no PIA, são confirmados por Maya, que valoriza o ensino na unidade. A necessidade de psicoterapia e autoconhecimento do PIA reflete-se na sua fala sobre um “momento muito difícil” e na busca por apoio. O PIA registra a reconciliação após desavenças, e Maya corrobora ter recebido advertências por isso. Porém, o PIA não menciona a percepção de Maya sobre o estigma do “ato” ou o fato de ela

“esconder” partes de sua história. A interpretação de Maya de que advertências “atrapalham a medida” é mais focada no tempo de internação do que na perspectiva institucional de correção disciplinar. Há um bom alinhamento em relação à participação nas atividades educacionais e ao reconhecimento de dificuldades pessoais, mas uma lacuna na abordagem do estigma e na percepção da função disciplinar.

6.4.3.3 Mavi

Na Unidade B, o PIA do interno Mavi diz que o jovem percebe a medida como “aprendizagem, evolução e maturidade”. Apresenta boa higiene e ambientação, sendo respeitoso com servidores, mas com problemas de convivência com outros internos. Relata uso prévio de entorpecentes. As metas do adolescente incluem orientação sobre drogas e inserção em profissionalização (Almoxarifado SENAI).

Nos grupos focais, Mavi afirmou que sua família “viu que eu tava mudando até minha maturidade”. Teve passagens anteriores e “trocou tiro [...] muito doido”. Disse sentir falta de roupas e acessórios de sua identidade visual. Acredita que a imagem de criminoso “impacta muito” nas relações futuras, uma que as pessoas o julgam, ou, como disse o jovem, “até os próprios familiar mesmo me julga”. Além da questão do ato infracional, sente preconceito por ser negro. Toma remédio para dormir e ansiedade, o que o teria feito “entrar na droga do remédio”. Por fim, acredita que o sistema socioeducativo “não regenera ninguém”.

A percepção de Mavi de sua própria maturidade alinha-se com a descrição do PIA. O histórico de uso de entorpecentes descritos no PIA, e a meta de orientação sobre drogas, conectam-se à sua fala sobre estar “muito doido” e o uso de medicação. Porém, embora o PIA o descreva como “respeitoso com os servidores”, Mavi expressa frustração com o tratamento injusto dos agentes e descredita a ressocialização do sistema. O PIA não aborda a questão da identidade visual ou preconceito racial, que são temas fortes na fala de Mavi. Apesar de algumas convergências sobre o desenvolvimento pessoal, há uma lacuna substancial na percepção do ambiente institucional e dos desafios externos de estigma e preconceito.

6.4.3.4 Pedro

Na mesma Unidade, Pedro é descrito como um jovem que morava sozinho, tranquilo, aberto ao diálogo, receptivo a reflexões e com boa convivência. O PIA destaca seus vínculos familiares preservados com a mãe e seu bom desempenho escolar. Relata ainda que o jovem

fazia uso diário de maconha. Suas metas incluem o fortalecimento de vínculos, saúde (odontológica, geral), a ampliação do repertório artístico/cultural, autoconhecimento e o não envolvimento em ocorrências.

Em suas falas, o jovem descreve que teve primeira apreensão aos 12, com várias passagens após isso. Define a socioeducação como “uma nova oportunidade para repensar”. Diz ter rivalidade com a polícia, alegando ter sido torturado e ter tido um amigo assassinado. Além disso, acredita que suas tatuagens (“palhaço”, “almas”, “cassino”, “quebrada”) o marcam como “bandido” e influenciam negativamente o tratamento das pessoas. Acha que os procedimentos básicos são importantes, mas os “exageram” (algemas, spray de pimenta) às vezes, o que é ruim. Acha que o sistema “não regenera ninguém”, mas “faz a pessoa mais revoltada”. Como Mavi, toma remédio “só para dormir”. Relata que aprendeu informática, a fazer currículo e relatório dentro do sistema.

A descrição do PIA sobre o caráter tranquilo e receptivo de Pedro é verificada em sua aceitação dos “procedimentos básicos”. Seu bom desempenho escolar no PIA é corroborado pelo aprendizado de habilidades de informática. A ideia de “nova oportunidade” alinha-se com a meta de projeto de vida no PIA. Porém, o PIA não aborda as experiências de Pedro com a violência policial, nem suas tatuagens e o estigma a elas associado. A visão do PIA de um sistema que busca o desenvolvimento e “não envolvimento em ocorrências” contrasta com sua forte crença de que o sistema não ressocializa e gera revolta. Além disso, o PIA não menciona o uso de medicação para dormir, mas ele confirma o uso. Podemos perceber uma forte divergência na percepção do ambiente institucional e na eficácia do sistema.

6.4.3.5 Adriano

Ainda na Unidade B, o PIA de Adriano relata histórico de envolvimento infracional precoce e de família em vulnerabilidade e uso de drogas. A mãe deseja que ele rompa com essa trajetória. O PIA nota seu bom comportamento e abertura ao diálogo na unidade. O interno apresenta bom desempenho escolar, mas interrompeu estudos pelo envolvimento em ilícitos. As metas incluem fortalecer vínculos familiares, saúde (mental e bucal), e profissionalização. Além disso, o jovem transferido para curso profissionalizante remunerado.

Em suas falas, nos grupos focais, Adriano afirma ter aprendido a “pensar mais antes de fazer as coisas”. Diz que costura artesanato para a mãe, trabalhou de borracheiro e fez curso de administração. Relata ter epilepsia e convulsão/surto por falta de atendimento, ficando em módulo de castigo sem TV/livros. Relata ainda que teve problemas com técnicas

que prometiam ligações familiares e não cumpriam. Acha que agentes “ligam para o número errado” da família. Por fim, diz que gosta de matemática e almeja cursar engenharia.

A aspiração de Adriano de “pensar mais antes de fazer as coisas” alinha-se com o desejo da mãe no PIA de que ele “rompa com a trajetória infracional”. A ênfase na profissionalização no PIA (curso remunerado) é confirmada por Adriano que fez curso de administração e tem planos para engenharia. O bom comportamento observado no PIA pode ser relacionado à sua adaptação geral.

6.4.3.6 Sombra

O PIA de Sombra, jovem da Unidade C, o descreve como alguém que compreende a medida como consequência de suas escolhas. Além disso, o interno apresenta bom convívio e participação em atividades, além da participação em oficinas de profissionalização. O PIA ressalta a necessidade de reflexão sobre a vida lícita e o uso de drogas.

Em sua fala, Sombra percebe que o tempo na internação passou rápido. Contrasta positivamente a unidade atual com o provisório, que era “mais rígido” e “opressivo”, acreditando que o provisório “apenas ajudou nós a ficar pior e voltar para cá de novo”. Diz ter feito cursos de culinária e piscicultura e quer aulas de música e artes. Sombra define o socioeducando como alguém que “quer aprender a mudar a vida”. Acredita que a mudança é mais resultado do “tempo para mim refletir” do que do cumprimento da medida em si. Não garante que mudou, pois “a rua nunca vai estar do jeito que eu deixei”. Sente preconceito por ser negro e pelo seu jeito de vestir, sendo seguido por seguranças. Por fim, diz que esconderá seu passado para conseguir emprego, pois “ninguém tem orgulho do que nos já fez”.

Sombra compartilha o objetivo de reflexão e mudança de vida, conforme o PIA. A participação em cursos profissionalizantes também é um ponto de convergência. Porém, a percepção institucional de Sombra como alguém que compreende a medida contrasta fortemente com sua descrença na ressocialização do sistema. O PIA não aborda a questão do preconceito racial e estigma, que é central na fala de Sombra. Enquanto os objetivos de desenvolvimento pessoal são compartilhados, há uma grande disparidade na avaliação do ambiente institucional e nos desafios externos (estigma).

6.4.3.7 Chaplin

De acordo com o PIA, Chaplin, interno da Unidade C, é descrito como cordial, educado, com boa adaptação, boa interação, atento às metas e participativo em atividades artísticas (RAP, música, tatuagem). O PIA nota seu arrependimento e desejo de selecionar boas companhias. Suas metas incluem o fortalecimento de vínculos familiares e o desenvolvimento de autocontrole.

Durante a realização dos grupos focais, Chaplin disse sentir que precisa “repensar mais os [seus] atos”. Afirmou ainda que considera a unidade atual “melhor” que o provisório, que seria “mais rígido” e “opressor”. Confirmou ter feito cursos de tatuagem, teatro e rima. Acredita que amadureceu e que aprendeu “certos valores”. Disse que embora tenha advogado particular, valoriza o apoio da defensoria. Além disso, acha que os atendimentos ajudam a “acalmar” e evitar ocorrências, especialmente no início. Acredita que a “maior prisão” é a mente e que a mudança depende da “força do querer”. Sugeriu mais canais de contato com a família para mitigar a “saudade”. Sente-se preparado para o futuro, com planos de faculdade na área de engenharia ou de concurso.

Aqui vemos um alto grau de alinhamento entre o PIA e a fala do jovem. A adaptação, cordialidade e participação em atividades (música, tatuagem) mencionadas no PIA são confirmadas por Chaplin. O arrependimento e a intenção de mudança são ecoados em suas falas sobre “repensar os atos” e “amadurecer”. A valorização da família também é compartilhada. Seus planos futuros de estudo e trabalho estão bem alinhados com as expectativas de reintegração. A principal divergência diz respeito ao tratamento na unidade de internação provisória, aspecto não detalhado no PIA.

6.4.3.8 RD

O PIA de RD, outro interno da Unidade C, destaca seu reconhecimento das consequências de seus atos e o desejo de se afastar da ilicitude, trabalhar e estudar. Há uma preocupação com a saúde de sua mãe e com seus irmãos. Suas metas incluem a profissionalização, a escolarização e a reflexão sobre o ato infracional.

Em suas falas, RD afirma que aprendeu a “pensar mais antes de fazer as coisas”. Diz gostar de atividades coletivas e “sair do quarto”. Considera as advertências uma “perca de tempo” e acredita que a polícia o persegue por conhecer seu passado. Percebe semelhanças

com colegas no “mesmo foco, sair daqui”. Acredita que o tratamento dos professores na unidade é “melhor” que na escola regular. Dessa forma, obteve “nota máxima” no ENCEJA.

Em suas falas, RD manifesta o desejo de mudança e de se afastar da ilicitude, o que corrobora o PIA. A ênfase na escolarização e o bom desempenho no ENCEJA também se alinham. Além disso, sua preocupação com a mãe, mencionada no PIA, é um fator importante para ele. Porém, enquanto o PIA foca na “plena adaptação às normas e regras institucionais”, RD vê as advertências como “perca de tempo” e expressa ressentimento contra agentes. Além disso, a perseguição policial devido ao passado é um ponto não abordado no PIA. Temos mais um caso de bom alinhamento nas metas educacionais e de afastamento do crime, mas de divergência na percepção do sistema disciplinar e nos desafios externos.

6.4.3.9 PC

PC, interno da Unidade C, é descrito no seu PIA como reservado, necessitando de construção de vínculo terapêutico, e com dificuldades em conciliar o desejo de mudança com a “continuidade neste percurso” infracional. Oriundo de uma família com histórico conturbado, com irmãos envolvidos com o tráfico e assinados, é notado seu bom comportamento disciplinar e participação em atividades.

Durante os grupos focais, afirmou que “os bens materiais não são nada perto da família”. Sobre a internação, disse que uma pessoa “nunca sai daqui da mesma forma que entrou”, que “amadureceu bastante” e superou o orgulho. Sabe que terá que “esconder” partes de sua história para conseguir emprego. Sente preconceito por seu jeito de vestir e fisionomia, mesmo sendo branco. Reclama que agentes “acham que tipo, nós é lixo pra eles pisar em cima”. Expressa desconfiança nos técnicos devido a promessas não cumpridas, vendo o atendimento como “protocolar”. Se sente preparado para o futuro, com planos de terminar estudos e faculdade. Por fim, relata que o curso de assistente administrativo o ensinou a mexer no computador, fazer planilha e currículo.

O PIA menciona o desejo de mudança de PC, que confirma ter “amadurecido bastante” e querer ser “alguém diferente”. A participação em atividades é confirmada com a listagem de cursos, como de pizzaiolo, de informática, e administrativo. O PIA o descreve como reservado e em construção de vínculo terapêutico, o que pode estar ligado à frustração e desconfiança que o jovem nutre pelos técnicos. O bom comportamento disciplinar do PIA contrasta com suas fortes críticas aos agentes. A questão do preconceito e estigma é não é abordada no PIA.

6.4.10 Reflexões sobre as convergências e de divergências nos discursos

Após a leitura comparativa dos discursos dos jovens com a documentação institucional, consolidada nos Planos Individuais de Atendimento, podemos verificar alguns padrões de convergência e de divergência recorrentes. Entre as convergências recorrentes, encontramos: a) desejo de mudança e reintegração lícita; b) centralidade da família; c) valorização da escolarização e profissionalização; d) desenvolvimento de habilidades. Por outro lado, encontramos divergências recorrentes sobre os seguintes temas: a) percepção do tratamento institucional e disciplina; b) eficácia da ressocialização; c) confiança na equipe técnica e apoio psicossocial; d) uso de medicação e saúde mental; e) estigma e preconceito social.

Como visto, há uma forte concordância de que a internação é um momento para refletir sobre os atos passados e buscar uma vida diferente. Muitos internos expressam o desejo de “se afastar da ilicitude” e buscam “ser uma pessoa boa”. Como apontado nos PIAs, os jovens também tratam a família como um pilar de apoio e motivação, e apontam a saudade e o desejo de não desapontar os pais como sentimentos recorrentes.

Além disso, tanto as instituições quanto os internos reconhecem a importância dos estudos e dos cursos profissionalizantes. Internos que haviam abandonado a escola antes da internação retomam os estudos e, em geral, valorizam o ambiente escolar da unidade devido à maior atenção dos professores e menor número de alunos. Por fim, as metas dos PIAs de desenvolver potencialidades e interesses alinham-se com os relatos de aprendizado de novas habilidades práticas, como artesanato, informática, e até mesmo aprimoramento da leitura e comunicação.

A maior fonte de divergência entre os jovens e os PIAs reside na percepção do tratamento institucional. Enquanto os PIAs tendem a descrever a adaptação dos internos como “boa” e “satisfatória”, os grupos focais revelam uma forte percepção de “opressão”, “rigidez” e “revolta”. Procedimentos como algemas, spray de pimenta, e “mão para trás” são vistos como desnecessários e geradores de sentimentos negativos. A aplicação de advertências é frequentemente vista como um aumento no cumprimento da medida de internação em vez de uma ferramenta pedagógica. Além disso, alguns internos relatam desconfiança e frustração devido a promessas não cumpridas. Para alguns, os atendimentos das equipes técnicas são vistos como “protocolares” e preferem desabafar com colegas.

Os PIAs também não trazem algumas nuances dos problemas de saúde mental dos jovens. Embora alguns documentos mencionem problemas de transtorno de ansiedade, os

grupos focais revelam que vários internos fazem uso de medicamentos psicotrópicos. Alguns internos expressam preocupação com a transição do uso de drogas ilícitas para medicamentos, dizendo estar saindo “da droga pra entrar na droga do remédio”.

Além disso, percebemos que uma parcela significativa dos internos não acredita na capacidade do sistema em ressocializar. Frases como “não regenera ninguém”, “sai pior”, ou “faz a pessoa mais revoltada” são comuns. A mudança é vista como um processo individual impulsionado mais pelo “tempo” e pela “força do querer” do que pelas intervenções do sistema socioeducativo.

Por fim, um ponto que chama a atenção: os PIAs praticamente não abordam o impacto do estigma social ou do preconceito na vida dos internos após a saída das unidades. Em contraste, durante a realização dos grupos focais, os jovens expressaram uma grande preocupação com o julgamento social relacionada tanto ao passado infracional quanto à aparência. Isso porque alguns carregam marcadores sociais muito fortes, como raça, vestimentas, tatuagens, trejeitos e formas de falar.

Considerando os eixos de análise e a proporção de convergências e divergências para os nove casos comparados, o grau de alinhamento geral entre o discurso institucional (PIAs) e o discurso dos internos expressos nos grupos focais pode ser classificado como moderado. As áreas de maior sucesso em alinhamento são as metas educacionais e profissionalizantes e o reconhecimento da importância da família. No entanto, há uma lacuna que pode ser repensada naquilo que se refere à compreensão mútua em relação ao ambiente institucional diário, a percepção da disciplina e segurança, a efetividade da ressocialização e os desafios externos relacionados aos estigmas carregados pelos jovens.

6.5 REFLEXÕES SOBRE O ESTIGMA E SUA INFLUÊNCIA NO PERCURSO EDUCATIVO

A análise das percepções dos adolescentes, à luz da teoria de Goffman, evidencia que adolescente se encontra em uma posição fundamentalmente ambivalente: é institucionalmente reconhecido como sujeito em desenvolvimento e titular de direitos educacionais, mas, ao mesmo tempo, é socialmente reduzido à condição de “infrator”. Essa dualidade gera tensões que permeiam toda a sua experiência, o que faz com que o estigma opere como uma barreira ao percurso educativo.

Como visto, os Planos Individuais de Atendimento (PIAs) não tratam sistematicamente sobre o impacto dos processos de exclusão sobre os jovens. Além disso,

enquanto os documentos tendem a registrar uma adaptação comportamental satisfatória, os jovens relatam revolta e desconfiança decorrentes do tratamento disciplinar diário. Assim, muitos expressam ceticismo quanto à capacidade do sistema em “regenerar”, atribuindo eventuais mudanças a um processo de reflexão individual e não às intervenções institucionais.

Contudo, as experiências positivas relatadas no ambiente escolar dentro das unidades apontam caminhos promissores. Os jovens valorizam a escola interna por encontrarem educadores que lhes oferecem mais atenção e os reconhecem para além do ato infracional. Esse espaço se torna uma rara oportunidade de reconstrução da autoimagem e de projeção de futuros alternativos.

Dessa forma, percebemos que um desafio da socioeducação reside em construir práticas institucionais que, em sua totalidade, não reproduzam, mas ativamente desconstruam os processos de estigmatização. Para que o potencial transformador da educação se realize, é imperativo que as instituições enfrentem as dinâmicas que reduzam os jovens aos seus atos pretéritos e que promovam uma cultura de respeito em sua integralidade. Essas medidas permitiram que o adolescente transcendesse o rótulo de “infrator” para reconhecer-se e ser reconhecido como um sujeito integral, em desenvolvimento e capaz de reconstruir sua trajetória social e educativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu da inquietação sobre como o estigma associado aos jovens em conflito com a lei afeta seu percurso educativo no sistema socioeducativo. O estudo compreendeu a educação não apenas como escolarização formal, mas como um processo amplo, interdisciplinar e social que se realiza no conjunto das relações e que visa à transformação e à integração dos sujeitos.

Contudo, como a investigação demonstrou, este propósito educativo é constantemente desafiado e, por vezes, neutralizado por um persistente processo de estigmatização, que funciona como uma barreira estrutural à efetivação da dimensão pedagógica das medidas.

Para alcançar a compreensão deste fenômeno, o trabalho cumpriu com seus objetivos propostos ao longo da constituição dos capítulos. O objetivo geral de compreender como o estigma afeta o percurso educativo dos adolescentes nas unidades de internação do Distrito Federal foi sistematicamente explorado.

Os objetivos específicos também foram atingidos: a pesquisa analisou a evolução histórica da justiça juvenil no Brasil, transitando da doutrina da “situação irregular” para a da “proteção integral”. Descreveu a realidade socioeducativa do Distrito Federal, detalhando a estrutura das unidades de internação e o complexo caminho burocrático para acessá-las. Por fim, analisou os reflexos do estigma e da rotulação social a partir do referencial teórico de Erving Goffman, conectando-o às vivências dos jovens.

O cerne desta investigação, contudo, centrou-se nas percepções e representações dos próprios jovens, cujas vozes revelam como o estigma permeia suas trajetórias. Revelam uma percepção apurada sobre a forma como são percebidos pela sociedade, um olhar que frequentemente os reduz à condição de “infratores” ou “bandidos”. Essa percepção é alimentada, segundo eles, pela cobertura midiática que generaliza e reforça estereótipos negativos, como a do programa “Balanço Geral”, e se materializa no julgamento social que ignora suas histórias e necessidades.

Dentro das unidades, a experiência educativa é marcada por uma profunda ambivalência. Por um lado, o espaço escolar emerge como um espaço de ressignificação. Os jovens valorizam a escola interna, onde relatam receber mais atenção e apoio dos professores, sentindo-se reconhecidos para além do ato infracional. A relação de confiança com os educadores é tal que, como disse uma interna, eles se sentem à vontade para contar “tudo que acontece no módulo”. É nesse ambiente de reconhecimento e valorização que florescem

sonhos e projetos de vida, particularmente a aspiração por uma formação superior, revelando-se como a principal estratégia que os próprios jovens elegem para desconstruir o estigma e reescrever suas trajetórias sociais.

Por outro lado, essa experiência positiva contrasta fortemente com a percepção sobre o tratamento recebido no restante do sistema, especialmente pela equipe de segurança. Os relatos sobre o período na internação provisória são marcados por sentimentos de “indignação” e “ódio”, com jovens afirmando terem sido tratados “que nem bicho”. Essa vivência gera uma desconfiança na capacidade ressocializadora do sistema, expressa em falas como "aqui não regenera ninguém" ou que o tratamento pode fazer o jovem "sair pior" e "mais revoltado".

A análise comparativa entre o discurso institucional dos Planos Individuais de Atendimento (PIAs) e as falas dos jovens acentua essa dissonância. Enquanto os PIAs frequentemente registram uma "boa adaptação" comportamental, os jovens expressam revolta e frustração com a rigidez dos procedimentos disciplinares. Mais reveladora é a lacuna central identificada: os PIAs praticamente não abordam o impacto do estigma e do preconceito social na vida dos internos, temas que, para os jovens, são uma preocupação constante e um dos maiores desafios para a reintegração.

Em suma, esta pesquisa conclui que o estigma não é um fator secundário, mas um elemento central que compromete significativamente o processo educativo no sistema socioeducativo. A identidade do jovem como “infrator” sobrepõe-se à sua condição de estudante e de sujeito em desenvolvimento, limitando as possibilidades de ressignificação identitária. As práticas institucionais que reforçam a vigilância e a punição em detrimento do diálogo e do acolhimento acabam por validar a identidade estigmatizada que deveriam ajudar a desconstruir. A experiência escolar positiva dentro das unidades, no entanto, aponta para uma verdade fundamental: a educação só se torna verdadeiramente transformadora quando consegue transcender os rótulos e reconhecer a humanidade integral de cada jovem. O desafio que permanece é estender essa prática pedagógica de reconhecimento para todas as dimensões da socioeducação.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BATISTA, Vera Malaguti. O proclamado e o escondido: a violência da neutralidade técnica. **Discursos Sediciosos: crime, direito e sociedade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 77-86, 1997.
- BERCKER, Howard. **Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BRAGA, Ana Gabriela; ANGOTTI, Bruna. Grupo focal na prisão: algumas reflexões da experiência da pesquisa Dar à Luz na Sombra. In: MACHADO, Máira Rocha (org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 161-188.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de orientações técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de medidas socioeducativas em meio aberto**. Brasília, DF: Ministério da Cidadania, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 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; e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019**. Aperfeiçoa a legislação penal e processual penal.
- BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CAPARA, Andrea; LANDIM, Lucyla Paes. Etnografia: uso, potencialidades e limites na pesquisa em saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 12, n. 25, p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria. Centro de Ensino 310. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2023.

DOS ANJOS, Milena Trajano; MACHADO, Érica Babini. Autodegradação de adolescentes submetidas à medida socioeducativa de internação: um estudo em Recife, PE. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 2, p. 210-230, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v2i2.10280>. Acesso em: 5 maio 2024.

DOS SANTOS, Fernanda Marsaro. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. São Paulo: Edições 70, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2013.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (org.). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. p. 9-24.

ESPEZIM DOS SANTOS, Danielle Maria; VERONESE, Josiane Rose Petry. A proteção integral e o enfrentamento de vulnerabilidades infantoadolescentes. **Revista de Direito, Viçosa**, v. 2, p. 109-157, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/2056>. Acesso em: 5 maio 2024.

ESTEVÃO, Roberto da Freiria. A redução da maioria penal é medida recomendável para a diminuição da violência? **Revista Jurídica: órgão nacional de doutrina, jurisprudência, legislação e crítica judiciária**, v. 55, n. 361, p. 115-133, nov. 2007. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus/> Acesso em: 28 Mar. 2024.

FEIGEL, Gabriel Lopes Rosa. O Poema Pedagógico de Anton Makarenko. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 49, n. 1, p. 110-110, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2015v49n1p110>. Acesso em: 5 maio 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRASSETO, Flávio Américo. "Primeiro não fazer o mal": pauta mínima para um programa de internação. In: HAMOY, Ana Celina Bentes (org.). **Direitos humanos e medidas socioeducativas: uma abordagem jurídico-social**. Belém: Movimento República de Emaús; Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA-EMAÚS), 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: **Congresso internacional de Pedagogia Social**, 1., 2012. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2012.

GASTALDO, Édison. Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 68, p. 149-153, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/GSnnXYtjYwVXYpLLkDWRW4w/>. Acesso em maio de 2025.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Mária Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GOLDWASSER, Maria Julia. "Cria fama e deita-te na cama": um estudo de estigmatização numa instituição total. In: VELHO, Gilberto (org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

KOCHHANN, Andréa. Epistemologia do currículo emancipador: uma análise da tendência histórico crítica e da práxis crítico emancipadora. **BOCA - Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 16, n. 46, p. 605, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2969> Acesso em 03 agosto 2025.

KUHN, Larissa Oliveira; UZIEL, Anna Paula. Projeto de vida em planos individuais de atendimento no contexto socioeducativo. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 130-152, 2022. DOI: 10.22456/2238-152X.119149.

LÉPORE, Paulo Eduardo; ROSSATO, Luciano Alves. **Manual de direito da criança e do adolescente**. 3. ed. Salvador: JusPodivm, 2021.

MACIEL, Diogo Barbosa; BERBEL, Gustavo dos Santos. A representação do eu na vida cotidiana. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2015. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/obra/representacao-do-eu-na-vida-cotidiana>. Acesso em: 5 maio 2024.

MARTINS, Ernesto Candeias. A educação social nos novos espaços e tempos: as realidades entroncadas da intervenção social e educativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2167-2187, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14423>. Acesso em: 5 maio 2024.

MOREIRA, Ivana Aparecida Weissbach. Desafios à inclusão social de adolescentes autores de atos infracionais no Brasil. In: ROCHA, Alexandre Almeida; LAVORATTI, Cleide; SILVA, Silmara Carneiro e (org.). **Política pública de socioeducação**: conquistas e retrocessos. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2021.

MORIN, Edgar; LISBOA, Eliane. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOTTA COSTA, Ana Paula; EILBERG, Daniela Dora. Justiça juvenil em pauta internacional: perspectivas à efetivação da normativa sobre direitos humanos das crianças e adolescentes privados de liberdade. **Anuario Mexicano de Derecho Internacional**, México, DF, v. 19, p. 263-291, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2019.19.13325>. Acesso em: 5 maio 2024.

OLIVEIRA, Maria Elizete Pereira Alencar; BARROSO, Maria Cleide da Silva; HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira. Makarenko e a contribuição da obra Poema pedagógico para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 523-535, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37049>. Acesso em: 5 maio 2024.

PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. Exclusão escolar ou processos excludentes da escola: uma releitura da inserção subordinada ao sistema educacional. **MATRIA: a emancipação da mulher**, v. 1, p. 40-45, 2020.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. **Curso de direito da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2024.

PEDRON, Luciana da Silva. **Entre o coercitivo e o educativo: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RANIERE, Édio. **A invenção das medidas socioeducativas**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RODRIGUES, Ellen Cristina Carmo. **A justiça juvenil no Brasil e responsabilidade penal do adolescente: rupturas, permanências e possibilidades**. Rio de Janeiro: Revan, 2017.

SANTOS, Juliano. Coimbra.; SCHULZE, Kathia Aparecida Koehler; COUTINHO, Aldinea Gomes de Mello. O Processo de Escolarização Como Medida de Ressocialização na Medida Socioeducativa. *In*: FARIAS, Helena Portes Sava. (Org.). **A Sociedade no Processo de Transformação Social**. 3 ed. Rio de Janeiro: Epitaya Propriedade Intelectual Editora, 2022, v. 1, p. 224-232.

SILVA, Jaqueline Lima Sales da. **Medidas socioeducativas em meio aberto e sua aplicação na cidade do Salvador entre os anos de 2012 e 2016: um estudo à luz da doutrina da proteção integral**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SOUZA, Tatiana Yokoy de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; RODRIGUES, Dayane Silva. Contextualização socioeconômica das adolescências brasileiras. *In*: BISINOTO, Cyntia (org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. p. 131-146.

TIMÓTEO, Isabel. A evolução da educação social: perspectivas e desafios contemporâneos. **Praxis Educare – Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social**, v. 1, p. 12-17, 2013. Disponível em: <https://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-1-2015.pdf>. Acesso em: 5 maio 2024.

TRILLA, Jaume. **La educación informal**. Barcelona, Espanha: PPU, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

VELHO, Gilberto. Goffman, mal-entendidos e riscos interacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 68, p. 145-147, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/yqF3tKfQQqGsLxRRcdKMYKd/?lang=pt> . Acesso em 03 julho 2025.

VINUTO, Juliana; DUPREZ, Dominique. 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**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 115-135, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/23140>. Acesso em: 5 maio 2024.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WACQUANT, Loïc. **Rumo à militarização da marginalização urbana**. Tradução de Fernanda Boco. Discursos Sediciosos: crime, direito e sociedade, Rio de Janeiro, ano 11, n. 15/16, p. 203-220, 2007.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Sistemas penales y derechos humanos en América Latina**. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1984.

ZANELLA, Maria Nilvane. A implantação do menorismo na América Latina no início do século XX: tendências jurídicas e políticas para a contenção dos mais pobres. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1750-1766, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12761>. Acesso em: 5 maio 2024.

ZAPATER, Maíra. **Direito da criança e do adolescente**. 3. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025.

ANEXO I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIAS – PPGET

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: ENTRE RÓTULOS E IDENTIDADES: O estigma dos jovens infratores na socioeducação.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Rainilda Barbosa de Oliveira.

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo compreender como o estigma associado aos socioeducandos afeta seu envolvimento educativo. Você participará de uma atividade denominada “grupos focais” que consiste em você falar, de forma livre, sobre sua trajetória e seu cotidiano escolar. Os encontros serão coletivos e poderão ocorrer mais de uma vez. Estes encontros serão gravados, após seu consentimento, e serão transcritos, possibilitando manter maior realismo às informações coletadas.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, você não receberá qualquer tipo de pagamento ou gratificação e pode se recusar a participar da pesquisa. Se você mudar de ideia, durante a pesquisa, poderá desistir de participar a qualquer momento. Negar-se a participar ou interromper sua participação não trará nenhuma consequência negativa. Ressaltamos o compromisso de assumir a responsabilidade em dar assistência integral às possíveis complicações e danos decorrentes de sua participação na pesquisa, contando com o apoio da Equipe técnica disponível nas unidades nas quais a pesquisa será realizada, além do direito à indenização, quando requerida, em situações de danos previstos ou não neste termo de consentimento.

Partindo-se do pressuposto de que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresentam riscos potenciais, como desconfortos, constrangimento, angústia, ansiedade, diante do que será relatado, informamos que esta pesquisa, além de oferecer elevada possibilidade de compreensão sobre a realidade que envolve as trajetórias de adolescentes autores de ato infracional, poderá promover mudanças que visam melhorar o atendimento aos adolescentes, antes do seu ingresso ao sistema socioeducativo, justificando-se, assim, os riscos, citados acima.

Ao participar, será mantido sigilo total de sua identidade, mantendo-se sua integridade e os pressupostos de justiça e equidade. Se você tiver qualquer pergunta a fazer, por favor, sinta-se à vontade para realizá-la. Se, no futuro, você tiver mais perguntas a fazer, você poderá solicitar contato com o Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás- Coordenação do Programa e solicitar um retorno da pesquisadora, através do telefone (61) 3620-6330 ou através do e-mail: rainilda.oliveira@aluno.ueg.br.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG) pelo telefone (62) 3328-1439 é das 9h às 12h e das 13h às 16h30min às terças e quartas-feiras. O atendimento por e-mail cep@ueg.br é de segunda à sexta 9h às 12h e das 13h às 16h30min Endereço para correspondência ou ir presencialmente: Prédio da Administração Central da UEG, Sala do CEP, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-90 Telefone: (62) 3328-1439 é das 9h às 12h e das 13h às 16h30min às terças e quartas-feiras.

Ao assinar este documento, você aceita participar da pesquisa, sabendo que as informações prestadas por você serão utilizadas em um trabalho de pesquisa e que outros trabalhos científicos poderão utilizar os dados desta pesquisa, porém, em qualquer circunstância, sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

Este documento é emitido em duas vias, sendo que uma delas ficará em seu poder e a outra deverá ser mantida junto aos demais documentos relativos a esta pesquisa, em arquivo, sob sua guarda da pesquisadora responsável, por 5 (cinco) anos, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

Local/Data _____

Assinatura do participante _____

Assinatura da pesquisadora responsável pela coleta de dados _____

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIAS – PPGET

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: ENTRE RÓTULOS E IDENTIDADES: O estigma dos jovens infratores na socioeducação.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Rainilda Barbosa de Oliveira.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo compreender como o estigma associado aos socioeducandos afeta seu envolvimento educativo. Você participará de uma atividade denominada “grupos focais” que consiste em você falar, de forma livre, sobre sua trajetória e seu cotidiano escolar. Os encontros serão coletivos e poderão ocorrer mais de uma vez. Estes encontros serão gravados, após seu consentimento, e serão transcritos, possibilitando manter maior realismo às informações coletadas.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, você não receberá qualquer tipo de pagamento ou gratificação e pode se recusar a participar da pesquisa. Se você mudar de ideia, durante a pesquisa, poderá desistir de participar a qualquer momento. Negar-se a participar ou interromper sua participação não trará nenhuma consequência negativa. Ressaltamos o compromisso de assumir a responsabilidade em dar assistência integral às possíveis complicações e danos decorrentes de sua participação na pesquisa, contando com o apoio da Equipe técnica disponível nas unidades nas quais a pesquisa será realizada, além do direito à indenização, quando requerida, em situações de danos previstos ou não neste termo de consentimento.

Partindo-se do pressuposto de que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresentam riscos potenciais, como desconfortos, constrangimento, angústia, ansiedade, diante do que será relatado, informamos que esta pesquisa, além de oferecer elevada possibilidade de compreensão sobre a realidade que envolve as trajetórias de adolescentes autores de ato infracional, poderá promover mudanças que visam melhorar o atendimento aos adolescentes, antes do seu ingresso ao sistema socioeducativo, justificando-se, assim, os riscos, citados acima.

Ao participar, será mantido sigilo total de sua identidade, mantendo-se sua integridade e os pressupostos de justiça e equidade. Se você tiver qualquer pergunta a fazer, por favor, sinta-se à vontade para realizá-la. Se, no futuro, você tiver mais perguntas a fazer, você poderá solicitar contato com o Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás- Coordenação do Programa e solicitar um retorno da pesquisadora, através do telefone (61) 3620-6330 ou através do e-mail: rainilda.oliveira@aluno.ueg.br.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG) pelo telefone (62) 3328-1439 é das 9h às 12h e das 13h às 16h30min às terças e quartas-feiras. O atendimento por e-mail cep@ueg.br é de

segunda à sexta 9h às 12h e das 13h às 16h30min Endereço para correspondência ou ir presencialmente: Prédio da Administração Central da UEG, Sala do CEP, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-90 Telefone: (62) 3328-1439 é das 9h às 12h e das 13h às 16h30min às terças e quartas-feiras.

Ao assinar este documento, você aceita participar da pesquisa, sabendo que as informações prestadas por você serão utilizadas em um trabalho de pesquisa e que outros trabalhos científicos poderão utilizar os dados desta pesquisa, porém, em qualquer circunstância, sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

Este documento é emitido em duas vias, sendo que uma delas ficará em seu poder e a outra deverá ser mantida junto aos demais documentos relativos a esta pesquisa, em arquivo, sob sua guarda da pesquisadora responsável, por 5 (cinco) anos, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Local/Data _____

Assinatura do participante _____

Assinatura da pesquisadora responsável pela coleta de dados

ANEXO III – PEDIDO ENCAMINHADO À VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

À VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIEDUCATIVAS DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS

RAINILDA BARBOSA DE OLIVEIRA, brasileira, solteira, portadora do RG 3.362.322 SSP/DF, inscrita no CPF sob o número 050.548.975-93, residente e domiciliada à QI 05 Lote 1480, Torre 2, apto. 707, telefone (61) 98120-8154, e-mail rainildabol@gmail.com, vem, respeitosamente,

REQUERER

Autorização para execução de pesquisa dentro das Unidades de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), de Santa Maria (UISM) e do Gama (UIFG), unidades de internação localizadas na região sul do Distrito Federal, nos termos a seguir descritos.

I – CONTEXTO

O presente pedido mostra-se necessário para a execução de pesquisa de mestrado desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás. A pesquisa, que visa compreender o estigma associado aos adolescentes “infratores” afeta seu envolvimento educativo, está sendo desenvolvida sob a orientação da Prof^a. Dra. Andréa Kochhann Machado.

II – RESUMO DA PESQUISA

A pesquisa acerca de jovens em conflito com a lei em unidades socioeducativas vem crescendo, centrando-se em aspectos como condições de vida e reintegração social. No entanto, pouco se investigou sobre a percepção desses jovens em relação à rotulação social e aos desafios que esta impõe ao seu engajamento educacional. Este representa um ponto inicial para um estudo que requer atenção especial para uma melhor compreensão e intervenção nesse contexto. Essa pesquisa foca nos jovens sob medidas socioeducativas nas unidades de

internação gerenciadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a fim de explorar as percepções e concepções que moldam sua experiência educacional. O principal objetivo deste estudo é compreender como a rotulação social influencia o engajamento escolar de adolescentes em conflito com a lei. Secundariamente, a pesquisa busca fornecer reflexões que contribuam para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possam mitigar os efeitos negativos dessa rotulação, promovendo uma reintegração social mais eficaz. Utilizando uma técnica metodológica mista, o estudo combina análise documental e métodos etnográficos para investigar as unidades de internação do Gama, Recanto das Emas e Santa Maria localizadas no Distrito Federal. A triangulação das informações coletadas será realizada conforme proposto por Yin (2015), visando a emergência de categorias analíticas que auxiliem na compreensão das dinâmicas educacionais e sociais em questão. Embora os resultados completos estejam pendentes de análise final, espera-se que as evidências preliminares destaquem o impacto significativo da rotulação social no desempenho e engajamento escolar dos jovens. Quando bem gerida, a educação desempenha um papel essencial na reintegração social dos jovens. No futuro, será necessário desenvolver estratégias mais sofisticadas e embasadas em evidências para aprimorar o engajamento escolar e facilitar a transição desses adolescentes para a reintegração social.

Maiores detalhes sobre o objeto da pesquisa e considerações metodológicas podem ser conferidos no Projeto de Pesquisa, que segue anexo à presente petição.

III – DO PEDIDO

Ante o exposto, requer a autorização para execução de pesquisa etnográfica e de grupos focais dentro das Unidades de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), de Santa Maria (UISM) e do Gama (UIFG), unidades de internação localizadas na região sul do Distrito Federal, no período de 01/07/2024 a 01/07/2025.

Termos em que pede deferimento.

RAINILDA BARBOSA DE OLIVEIRA

Pesquisadora Responsável

Profª. Dra. ANDRÉA KOCHHANN MACHADO

Orientadora