



A MEDIAÇÃO COMO ALTERNATIVA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITO ENTRE ADOLESCENTES EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Julho/2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Rosilene Maria de Oliveira

A mediação como alternativa de resolução de conflito entre adolescentes em medida socioeducativa de privação de liberdade

Dissertação de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e
Empreendedorismo apresentada à Faculdade de Economia
da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de
Mestra.

Orientadora: Profa. Dra Helena Almeida Neves

Coimbra, 2017

A imagem da capa trata-se da obra de Cândido Portinari, *Meninos pulando a carniça*, 1957.

Esta obra também ilustra o *I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal/2015*, que é o planejamento socioeducativo para os próximos 10 anos. A obra de Cândido Portinari foi escolhida pela grande contribuição deste artista na representação da infância brasileira, traduzida enquanto uma experiência potente de alegria e liberdade.

Para Elisângela

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar em meu caminho;

aos meus pais, pelo amor indescritível;

às minhas três irmãs e ao meu irmão, por me levarem à misteriosa operação do dividir que multiplica;

a todos os meus professores – da Escola Estadual José Marciano Brandão e da Escola Zama Maciel, da Universidade de Montes Claros e da Universidade de Coimbra –, especialmente à Profa. Doutora Helena Almeida, por me inspirar o conhecimento como uma força transformadora;

ao Governo do Distrito Federal, nomeadamente à Secretaria da Criança, por essa grande oportunidade;

aos trabalhadores do sistema socioeducativo do Distrito Federal, pela partilha de saberes, lutas e esperanças;

aos participantes desta pesquisa, pelo acolhimento e disponibilidade;

e a todos os adolescentes que já acompanhei no percurso socioeducativo. Obrigada por compartilharem comigo suas histórias e me mostrarem um mundo que me inquietou em meus outros espaços.

Em um lugar que só tem grades, ela chega com livros nas mãos. Toda frágil, passa pelo corredor pesado de maldades. Para na porta do meu quarto e abre um sorriso que reflete um futuro cheio de promessas. Ela diz que sou capaz, que tenho muitas qualidades, que isso vai acabar e que, quando estiver em LIBERDADE, poderei recomeçar junto com ela. Às vezes, penso em desistir, mas ela me olha nos olhos e diz: “Eu estou com você”. Sou uma adolescente em conflito com a lei, estudo em escola de cadeia e tenho 18 anos. A minha professora não ensina matérias, mas sentidos para vida. É isso que a faz minha heroína.

Redação de adolescente da Instituição pesquisada neste estudo. Vencedora do Concurso Unesco Dia dos Professores 2015, cujo tema era: O que faz do meu professor um herói?

RESUMO

O Brasil estabeleceu, na década de 1990, uma regulação democrática para garantia dos direitos da criança e do adolescente, isto é, um ordenamento jurídico projetado para a proteção integral destes sujeitos. Neste, instituiu um sistema de gerenciamento da infração praticada por adolescentes, conjugando responsabilização penal com prevalência de processos pedagógicos, nomeadamente as medidas socioeducativas. Apesar dos preceitos legais, o país apresenta alta taxa de reincidência infracional, sobretudo na medida de privação de liberdade. Isto põe em questão os processos desenvolvidos pelas instituições que acolhem esses adolescentes. O presente trabalho analisa um aspecto destas instituições: a conflitualidade entre os adolescentes, fazendo-o à luz da mediação. Busca-se compreender a mediação como modo alternativo de resolução de conflitos, por meio do estudo dos limites e das potencialidades na instituição. Trata-se um plano de investigação qualitativo, em que se conduziu estudo de caso em instituição localizada no Distrito Federal, região Centro-Oeste do Brasil. Realizaram-se 13 entrevistas e 2 grupos focais com adolescentes e trabalhadores, numa amostra intencional não probabilística. Procurou-se ainda mapear o funcionamento do Sistema Socioeducativo no Distrito Federal, bem como identificar na instituição os conflitos mais recorrentes entre os adolescentes e os mecanismos de resposta. Para identificar a tipologia destes conflitos, utilizou-se a pesquisa documental, examinando todas as ocorrências disciplinares da instituição no recorte de tempo de quatro meses. As orientações teóricas deste trabalho desenvolvem-se a partir da epistemologia da prisão e da abordagem sobre seu *status* na contemporaneidade; do conceito de adolescência e de aspectos relevantes deste fenômeno no Brasil; e das teorias sobre conflito e mediação, em especial a mediação restaurativa, possibilitadora de um outro olhar para o sistema de justiça. Constatou-se que o Sistema Socioeducativo do Distrito Federal está organizado em 15 unidades de atendimento em meio aberto, 5 unidades de semiliberdade e 8 unidades de internamento. Na instituição estudada, concentram-se 146 adolescentes, sendo 22 do sexo feminino. Identificou-se um total de 42 ocorrências disciplinares, sendo a agressão física o tipo mais recorrente. A prevalência de uma conflitualidade violenta entre os adolescentes – com alguma distinção entre as entrevistadas do sexo feminino, que também estabelecem relações de poder diferenciadas dentro da instituição –, é explicada com base nos conflitos extramuros, precedentes ao ingresso institucional. Já entre os profissionais que atuam nas instituições, há conflitos ideológicos e disputa de práticas profissionais. O espaço institucional apresenta-se cindido, com dificuldades de vínculos dialogais. O gerenciamento do conflito move-se a partir das relações de poder dos adolescentes, orientando-se na apartação e no isolamento, e operacionaliza uma micropenalidade atualizadora dos ritos de correção e punição. Trata-se, portanto, de uma gestão circunstancial e precária. A mediação neste contexto mostra sua potencialidade por gerar um espaço seguro para a manifestação e negociação das divergências, capaz de introduzir novas aprendizagens e alterar a escalabilidade dos conflitos. Por outro lado, tem como limites a dificuldade do papel neutral do mediador e o interesse institucional na mediação; a inexistência de formação específica neste domínio; as regras de convivência dos adolescentes; e o receio, por parte de alguns profissionais, de a mediação enquanto elemento de empoderamento ser prejudicial para o controle disciplinar.

Palavras-chaves: conflito; mediação; adolescente; medida socioeducativa; privação de liberdade.

ABSTRACT

In the 1990s, Brazil established a democratic control to guarantee the rights of children and adolescents and assure their integral protection. By doing so, the government intended to manage the law offenses practiced by adolescents, combining criminal responsabilization with pedagogical processes – the so-called ‘socio-educative measures’ in Brazil. Despite such legislation, there is a high recidivism rate among Brazilian adolescents, especially those who have been deprived of liberty. This casts doubts on the activities of the young offender institutions. This study analyzes one crucial aspect of these institutions: the conflicts between adolescents. It aims to understand mediation as an alternative method of conflict resolution, observing the limits and potentialities of young offender institutions. A qualitative research was conducted which comprised a case study in one such institution located in the Federal District, Mid-Western region of Brazil. We conducted 13 interviews and two focus groups with young offenders and employees of the institution, who composed a purposeful and non-probabilistic sample. Also, we mapped the ‘socio-educative system’ for young offenders in the Federal District, and identified the most recurrent conflicts in the institution studied, as well as the mechanisms to deal with them. To classify the conflicts, a documentary research was done examining the record of discipline issues in the institution for four months. The theoretical guidelines of this work are: the epistemology of prison and its current *status*; the concept of adolescence and its relevant aspects in Brazil; and the theories about conflict and mediation, especially restorative mediation, which leads to a new perspective on the justice system. It was noted that the ‘socio-educative system’ of the Federal District is organized into 15 open units of care, 5 semi-open units, in which liberty is restricted, and 8 internment units, where the young offender is deprived of liberty. In the institution studied, there were 146 adolescents, 22 of them were females. There was record of 42 episodes of indiscipline in four months, most of them consisting of physical aggression. The prevalence of violence among adolescents is explained by the conflicts preceding their internment, in the territories where they come from. Conflicts among girls are different from those among boys, though they also develop power relations in the institution. The professional workers of the institutions also have ideological conflicts and dispute over practices, which hinders dialogue among them. Conflict resolution among the young offenders moves along the power relations and focuses on segregation and isolation, with circumstantial and precarious rules of correction and punishment. In this context, mediation potentially creates a safe space for the expression and negotiation of differences, making room for new learning and diminishing conflicts. On the other hand, thresholds for mediation are the mediator’s difficulty to play a neutral role, the institutional interest in mediation, the lack of specific training for the employees in this field, the rules of coexistence of the adolescents, and the fear expressed by some professionals that mediation could lead to empowerment and, consequently, hinder discipline control.

Keywords: conflict; mediation; adolescents; socio-educative measures; deprivation of liberty.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Participantes segundo o critério da amostra/2015	51
Quadro 2 – Entendimento sobre o conflito/2015.....	79
Figura 1 – Eixos temáticos da pesquisa/2015.....	59
Tabela 1 – Adolescentes por módulo/2015	68
Tabela 2 – Escolaridade da amostra/adolescentes/2015.....	70
Tabela 3 – Total de ocorrência por tipo a cada mês/2015	74
Gráfico 1 – Porcentagem de ocorrências disciplinares por tipo/2015	75
Gráfico 2 – Porcentagem de ocorrências por módulo /2015	87
Gráfico 3 – Representação das ocorrências por módulo a cada mês/2015.....	92

LISTA DE ILUSTRAÇÕES DOS APÊNDICES

Gráfico 1 – Proporção da amostra segundo o sexo (junho/2015).....	113
Gráfico 2 – Proporção da amostra segundo cor/raça (junho/2015).....	113
Gráfico 3 – Proporção da amostra segundo a idade (junho/2015)	113
Gráfico 4 – Proporção da amostra segundo o ato infracional (junho/2015).....	114
Gráfico 5 – Proporção da amostra a segundo a reincidência (junho/2015).....	114
Gráfico 6 – Proporção da amostra segundo o número de passagens (junho/2015).....	114
Gráfico 7 – Proporção da amostra segundo o tempo de privação de liberdade (junho/2015)	114
Gráfico 8 – Proporção da amostra segundo os rendimentos da família (junho/2015)	115
Gráfico 9 – Proporção da amostra segundo a situação trabalhista (junho/2015)	115
Gráfico 10 – Proporção da amostra segundo a atividade com o tráfico de drogas (junho/2015).....	115
Gráfico 11 – Proporção da amostra segundo ocorrência de violência (junho/2015).....	116
Gráfico 12 – Amostra segundo a quantidade de situações de violência/conflito já vivenciadas (junho/2015).....	116
Gráfico 13 – Proporção da amostra segundo a situação de conflito já vivenciada (junho/2015)	116
Gráfico 14 – Proporção da amostra/quantidade de substância psicoativa (junho/2015).....	117
Gráfico 15 – Proporção da amostra segundo o tipo de substâncias (junho/2015) psicoativas utilizadas (junho/2015)	117
Fotos 1 e 2 – Área externa da instituição.....	118
Foto 3 – Área de convivência.....	118
Foto 4 – Área externa dos módulos	118
Foto 5 – Interior do módulo.....	118
Foto 6 – Biblioteca	119
Foto 7 – Carrinhos do projeto “Arte do saber”.....	119

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ATRS	Agente de Reintegração Social
CAI	Comissão de Avaliação Interdisciplinar
CAJE	Centro de Atendimento Juvenil Especializado
CDCA	Conselho de Direito da Criança e do Adolescente
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
COORDEMA	Coordenação do Meio Aberto
CORPSAM	Coordenação de Políticas de Saúde Mental
DF	Distrito Federal
DICAP	Diretoria de Capacitação do Sistema Socioeducativo
DISAM	Diretoria de Saúde Mental
DISEMI	Diretoria de Semiliberdade
DIT	Diretoria de Internação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECRIANÇA	Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAG	Subsecretaria de Administração Geral
SUBJUV	Subsecretaria da Juventude
SUBSIS	Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
UAI	Unidade de Atendimento Inicial
UAMA	Unidades de Atendimento em Meio Aberto
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UISM	Unidade de Internação de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO PENA E SUA DINÂMICA INSTITUCIONAL.....	16
1.1 A evidência da prisão na era moderna.....	16
1.2 A funcionalidade da prisão no cenário contemporâneo	18
1.3 A prisão, uma instituição total?	21
1.4 Dinâmica institucional: relações de poder e práticas profissionais.....	23
1.4.1 <i>Relações de poder</i>	23
1.4.2 <i>As práticas profissionais</i>	24
CAPÍTULO 2 – SISTEMA DE JUSTIÇA, ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA NO BRASIL	26
2.1 A historicidade do sistema de justiça juvenil brasileiro	26
2.1.1 <i>As legislações do Código de Menores ao ECA e SINASE</i>	26
2.2 O paradoxo das medidas socioeducativas do ECA e o interstício com o sistema penal 30	
2.3 Aspectos atuais sobre o binômio adolescência/violência no Brasil.....	32
CAPÍTULO 3 – CONFLITO E MEDIAÇÃO SOCIAL	37
3.1 Análise e tipologias de conflitos	37
3.2 Origem, conceitos e modelos da mediação de conflitos	39
3.3 Princípios e etapas da mediação de conflitos e papel do mediador.....	42
3.4 Processos restaurativos: um novo olhar para o sistema de justiça.....	45
CAPÍTULO 4 – PROBLEMA DE PESQUISA E OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	48
4.1 Problema de pesquisa	48
4.2 Modelo de análise: objetivos, finalidades, hipóteses e dimensões do estudo	48
4.3 Tipo de pesquisa	50
4.4 População e amostra	51
4.5 Técnicas e procedimentos de recolha de dados	52
4.5.1 <i>O grupo focal e a entrevista semiestruturada em profundidade</i>	52
4.5.2 <i>Notas de campo</i>	53
4.6 Pesquisa documental.....	53
4.6.1 <i>Fontes documentais dos registros disciplinares na instituição</i>	54
4.6.2 <i>Fontes documentais da organização da instituição</i>	55
4.7 A inserção no campo de pesquisa e questões políticas e éticas.....	56

4.8 Análise de conteúdo, interpretação e validação dos dados.....	57
CAPÍTULO 5 – CONTEXTO GEOGRÁFICO, SOCIAL E POLÍTICO DA PESQUISA	61
5.1 O Distrito Federal e a cidade inventada.....	61
5.2 Dados sobre a adolescência e juventude no Distrito Federal.....	62
5.3 Mapeamento do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal.....	63
5.4 A Unidade de Internação de Santa Maria	65
5.4.1 A direção e as gerências	66
5.4.2 Os módulos e a escola.....	67
5.4.3 A população atendida	69
CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	72
6.1 A percepção da instituição pelos sujeitos	72
6.2 Os conflitos dentro da instituição	74
6.3 A percepção sobre os conflitos	79
6.4 As medidas institucionais para os conflitos	82
6.4.1 O regimento interno disciplinar	82
6.4.2 O Conselho Disciplinar	83
6.4.3 O módulo disciplinar	85
6.5 Relações de poder dentro da instituição	88
6.5.1 Entre os adolescentes.....	88
6.6 As práticas profissionais e relações de poder entre os trabalhadores.....	92
6.7 Limites e potencialidades da mediação no contexto institucional	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE 1	112
APÊNDICE 2	113
APÊNDICE 3	114
APÊNDICE 4	116
APÊNDICE 5	121

INTRODUÇÃO

A mediação, enquanto um processo centrado na valorização humana e voltado para o empoderamento das pessoas, é instrumento de transformação. Esse domínio tem-se espalhado com experiências exitosas numa diversidade de práticas e espaços de intervenção – entre eles o contexto da justiça penal, na qual a mediação pode atuar, seja na qualificação do funcionamento da justiça para a ótica restaurativa, seja para compor as soluções de gerenciamento dos conflitos entre pares no espaço penitenciário. Outro importante contexto onde a mediação gerou experiências com muito êxito é a escola. Nessa instituição ainda fortemente disciplinar, esse dispositivo favorece a multiplicação de valores de não-violência e o desenvolvimento de habilidades para lidar com os conflitos ao longo da vida.

A partir da interseção das experiências desses dois campos da mediação – o espaço da justiça penal/restaurativa e o escolástico –, é possível identificar elementos e possibilidades que corroboram para a introdução de processos de mediação no âmbito da Justiça juvenil e das instituições que acolhem os adolescentes e jovens privados de liberdade em decorrência do cometimento de infração. O propósito deste estudo é analisar essa viabilidade no espaço de uma instituição de medida socioeducativa de privação de liberdade para adolescentes localizada no Distrito Federal, região Centro-Oeste do Brasil. Destarte, empreendeu-se uma análise compreensiva sobre a mediação como modo alternativo de resolução de conflitos, com base no estudo dos limites e das potencialidades que este espaço e os sujeitos que lá estão apresentam para a resolução dos conflitos de modo dialogado.

Partiu-se da hipótese de que a conflitualidade no contexto institucional da medida socioeducativa de privação de liberdade representa parte da tensão da historicidade das políticas voltadas para os adolescentes em situação infracional, agravada pelo recrudescimento de práticas cada vez mais punitivas. Nesta conjuntura, as práticas profissionais são contraditórias, oscilando entre as regras instituídas e aquelas que são construídas na dinamicidade informal e instável das relações cotidianas no interior da instituição; de igual modo, essas práticas são setorializadas, permeadas por distanciamento e por poucos entendimentos partilhados.

Neste tipo de gerenciamento institucional, a compreensão sobre a conflitualidade dos adolescentes tem entendimentos e intervenções limitadas, reproduzindo os

enquadramentos e as lógicas penais de tipificação. Assim, o conflito é respondido com os recursos e dispositivos disciplinares, que dificultam os espaços para a individualidade e espontaneidade, e favorecem a manifestação da subjetividade no que tange ao desejo de enfrentamento e burla destes mecanismos de sujeição. A eficácia destes dispositivos e a realização de seu escopo final, a disciplina, têm um desfecho cada vez mais incerto. Até porque tais dispositivos encontram um contragerenciamento, pelos adolescentes, a partir de uma estruturação de relações de poder que reproduz as lógicas e experiências vivenciadas nos territórios, caracterizadas por uma sociabilidade violenta.

As hipóteses sinalizavam para constrangimentos importantes quanto aos processos de mediação. Mas este trabalho parte também da compreensão de que se trata de um contexto que ainda guarda, na dimensão das práticas e dos discursos, um enfoque e apelo educativos e se volta para sujeitos numa fase da vida de especial desenvolvimento, os adolescentes; portanto, um campo de possibilidades também se abre.

Estruturou-se o trabalho em seis capítulos, sendo os três primeiros centrados no estudo teórico; o quarto, no percurso metodológico; e os dois últimos, no estudo empírico. No primeiro capítulo, analisam-se os aspectos essenciais da economia de punibilidade moderna, sintetizada na construção do conceito de crime e no uso do encarceramento como pena. Procura-se fazê-lo por meio da epistemologia da prisão traçada por Michel Foucault, percebendo a racionalidade sobre a qual se organizou o direito de punir com encarceramento nas sociedades modernas. Ainda neste capítulo, abordam-se os elementos fundamentais da punibilidade atual, ou seja, o *status* da prisão na contemporaneidade e seu papel como elemento estatal de gestão do risco social, no cenário de (des)controle do fenômeno da criminalidade. A abordagem faz-se a partir, principalmente, de David Garland (2005), Zygmunt Bauman (1999) e Loïc Wacquant (2001).

Neste capítulo, a privação de liberdade é vista a partir do clássico conceito cunhado por Erving Goffman enquanto instituição total, por realizar um tipo de fechamento, prisão. Ali se concentram todos os aspectos da vida do indivíduo – residência, trabalho, lazer, cuidado etc. – numa rotina formalmente administrada e controlada a partir de dispositivos específicos, que têm como objetivo estratégico último a disciplina e causam o assolamento do eu, da individualidade do sujeito.

Apesar de válido, esse conceito é problematizado neste trabalho, sobretudo no que tange ao aspecto das rupturas totais com o meio externo. Essa problematização é feita à luz

da etnografia de Manuela Cunha (2002), que alarga o perímetro da prisão e demonstra suas interconexões com o meio externo, criando redes e interfaces, num movimento muito mais de conjugação e reposição do que de rompimento.

O primeiro capítulo trata, ainda, dos conceitos de poder, aqui entendido como relação de poder, e dos aspectos mais relevantes das práticas profissionais na dimensão institucional da privação de liberdade.

O capítulo segundo contempla a historicidade do sistema de justiça juvenil brasileiro. Refere-se à construção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, com o recorte para as intervenções do Estado com adolescentes em situação de prática de infracional. Nesta linha histórica, apresentam-se os principais estatutos jurídicos já existentes e destacam-se os aportes jurídicos atuais: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Também nesse capítulo, a adolescência é situada como uma fase do desenvolvimento humano, sendo abordadas algumas especificidades da violência nesta etapa da vida e sua configuração no contexto brasileiro.

No terceiro capítulo, analisam-se os conceitos de conflito e mediação social. Há diferentes interpretações sobre o conflito, que pode ser entendido numa visão construtiva ou destrutiva a depender da perspectiva e da reação que se adota perante ele. Aborda-se, ainda, a tipologia de conflitos. No que concerne à mediação, os tópicos giram em torno de questões conceituais e modelos, destacando-se três escolas de mediação: o Modelo Tradicional-Linear de Harvard; o Modelo Transformativo de Bush e Folger; e o Modelo Circular-Narrativo de Sara Cobb. Dá-se especial relevo ao papel do mediador, esse terceiro imparcial que auxilia o diálogo entre as partes com o intuito de transformar o impasse apresentado, construindo com elas uma solução satisfatória para ambas. Por fim, apresentam-se alguns aspectos da mediação em sua perspectiva restaurativa. Considera-se que ela abre os sistemas de correção e controle do crime para outras possibilidades, muito além da mera punição.

No quarto capítulo, apresenta-se o percurso metodológico deste trabalho. Tratou-se de um plano de investigação qualitativo, um estudo de caso cujas técnicas principais de coleta dos dados foram entrevista em profundidade e grupo focal. Foram realizadas 13 entrevistas e formados 2 grupos focais com adolescentes e funcionários da instituição, constituintes de amostra intencional não probabilística criterial. Para traçar a tipologia dos

conflitos vividos pelos adolescentes, conduziu-se pesquisa documental, analisando todas as ocorrências disciplinares da instituição no recorte de tempo de quatro meses. A pesquisa documental também se mostrou importante no mapeamento do sistema e da instituição em particular. Todos esses dados constituíram o *corpus* da pesquisa e foram trabalhados a partir da análise de conteúdo.

Os capítulos quinto e sexto apresentam os resultados do estudo empírico. No quinto capítulo, localiza-se o contexto da pesquisa, abordando o Distrito Federal e a cidade de Brasília e suas particularidades no cenário nacional. O sexto capítulo é quando os sujeitos da pesquisa ganham voz e visibilidade, e a pesquisadora procura perceber, analisar, interpretar e transmitir como esses sujeitos vivenciam o processo institucional de privação de liberdade. Trabalhadores da instituição e adolescentes falam sobre seu contexto e cotidiano, deixam entrever suas relações de poder, suas vivências e seus conceitos de conflitos, bem como suas práticas, ações e perspectivas no espaço institucional.

Este estudo mostra que instituição pesquisada apresenta desafios importantes quanto ao gerenciamento alternativo dos conflitos por meio de processos de mediação. Contudo, revela também a existência de potencialidades e demandas na instituição por um espaço seguro de diálogo e negociação das divergências.

CAPÍTULO 1 – A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO PENA E SUA DINÂMICA INSTITUCIONAL

1.1 A evidência da prisão na era moderna

A privação de liberdade como resposta institucional à prática de um ato não aceito socialmente é um fenômeno relativamente recente. Sua instauração definitiva situa-se na virada do século XVIII para o XIX, período marcado por uma nova economia de punibilidade evidenciada na prisão. Trata-se de uma institucionalização construída sócio-historicamente e permeada por contradições.

Michel Foucault, em seu livro *Vigiar e punir*, publicado em 1974, faz uma análise do sistema penal na perspectiva de perceber as técnicas e tecnologias de poder operantes no conceito da delinquência e da pena. O autor procura compreender o sistema de pensamento e a racionalidade sobre a qual emerge a ideia de que a privação de liberdade seria o modo mais eficaz para punir e reprimir infrações. Para esse epistemólogo francês, foi em fins do século XVIII que aconteceu uma mudança radical na noção de punição e, conseqüentemente, nas táticas e tecnologias de punir. Porém, tais mudanças guardam relação com acontecimentos políticos, sociais e econômicos mais profundos naquela sociedade, que alteraram drasticamente as relações de poder.

Para Foucault (2015), o sistema penal é um *locus* de análise das relações de poder. Disto se deduz que as novas táticas punitivas, surgidas em fins do século XVIII e executadas por um novo sistema penal, revelavam também os conflitos e as lutas emergentes naquele período entre o poder instituído e os indivíduos e grupos contrários às ordens e regras deste poder. Nas palavras do autor, “[...] para fazer análise de um sistema penal, o que se deve depreender em primeiro lugar é a natureza das lutas, que, numa sociedade, se desenrolam em torno do poder” (Foucault, 2015: 13).

Foucault analisa um campo específico, que é a instauração e o funcionamento do grande sistema penal na França entre 1808 e 1810. Ele percebe quatro pontos que marcam a instauração deste sistema penal: “a guerra constante e universal no interior da sociedade; um sistema penal, que não é nem universal nem unívoco, mas é feito por uns para os outros; a estrutura da vigilância universal; e o sistema de reclusão” (2015: 24). A guerra como fato fundante da punição: naturalmente, não se trata de uma noção de guerra nos contornos traçados por Thomas Hobbes, de um estado de natureza selvagem e violento

anterior ao pacto. É a “guerra civil”, assim denominada por Foucault, e desenvolvida no contexto de deslocamento do poder do soberano, no qual emergem diversas coletividades novas. Não representa, portanto, um retorno à individualidade originária e não está anterior ao poder soberano, mas revela a manifestação destes novos sujeitos coletivos. Logo, o autor nega a imagem de que o exercício do poder soberano e o pacto social suprimem a guerra.

Este poder do soberano deslocado e formatado no Estado moderno faz com que exista, pela primeira vez, uma instância capaz de observar, controlar e intervir em todos os âmbitos das relações da vida social. Sendo assim, as possibilidades de controle do Estado enredam-se no corpo social e acontece uma “suavização” do poder de punir – que, até então, tinha como manifestação de repressão aos infratores o espetáculo do suplício. Com o fenômeno da vigilância na época moderna, é possível imprimir outra racionalidade à punição: “não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir” (Foucault, 2012: 79).

Neste novo cenário, ao cometer uma infração, não existe mais o confronto direto e físico com o poder do soberano e sua força implacável demonstrada na praça de suplício. O novo confronto é, por assim dizer, no domínio intelectual e burocrático. É o confronto com o inquérito, com um processo no qual o poder de punir do soberano é intermediado por um sistema, estruturado a partir de leis sociais.

Essas leis sociais, por sua vez, são elaboradas por um grupo específico e voltadas para outro grupo, onde se localiza o inimigo social. Mas quem é o inimigo social? Que tipo de prática atenta contra a sociedade? E a partir do quê é definido o conjunto de práticas ilegais na modernidade? Para Foucault (2015), o inimigo é aquele que guerreia contra a sociedade, reativando a guerra de todos contra um; não o externo a essa sociedade, mas o de dentro e ao mesmo tempo estranho, que rompe o pacto e por isso é perigoso. Ele representa um perigo justamente por seu ato de rompimento, ou seja, o crime, porque este gesto põe em risco a existência da sociedade enquanto resultado do pacto social. Disto decorre que o crime passa a ser não aquilo que prejudica alguém, mas aquilo que prejudica a sociedade, que vai contra o pacto social. Consequentemente, a pena não é dosada pelo prejuízo, mas por aquilo que se quer proteger.

Restabelecer o equilíbrio e disciplinar esse sujeito passa a ser a medida de todas as coisas da justiça penal. Foucault (2012) aborda as mediações epistêmicas, isto é, instituições e saberes que vão emergir em torno deste indivíduo, estranho às normas e aos valores da sociedade, com o objetivo de compreendê-lo, curá-lo, adequá-lo ao corpo social. A partir desses saberes, a punição e o direito de punir ganham novos argumentos, relacionando a imposição do castigo à ideia de cura, reabilitação e reeducação.

As ciências incorporadas à justiça penal fazem deste espaço da repressão também um espaço de produção de conhecimento sobre os sujeitos infratores. Nisto há uma reconfiguração dos atores do aparelho de justiça. Na obra *Vigiar e punir*, Foucault demonstra como os carrascos, figuras centrais do suplício, vão dando espaço para outros protagonistas, como psiquiatras, educadores e trabalhadores sociais.

Assim, o aparelho de justiça deixa de ser o executor do suplício e passa a ter como alvo outro objetivo, igualmente diverso, de estabelecer o veredito sobre o crime. Evidencia-se a privação de liberdade como instrumento por excelência a possibilitar essa nova racionalização do direito de punir, que visa não mais abater o corpo do condenado, mas subtrair dele um conhecimento, torná-lo dócil e útil a uma sociedade disciplinada – não mais causar a dor, mas subtrair o tempo.

A prisão imprimiu, assim, uma nova economia e tecnologia do poder de punir, que, mesmo com todas as críticas e reformas, se manteve ao longo do tempo como uma obviedade. Para Foucault (2012), se a prisão permanece apesar de todos os argumentos a seu desfavor (não diminuir a criminalidade, provocar a reincidência e fabricar o delinquente), é porque cumpre outras funções além de responder ao crime – funções estas que se referem às relações de poder da sociedade.

1.2 A funcionalidade da prisão no cenário contemporâneo

Esta seção aborda a prisão no cenário contemporâneo, principalmente a partir da obra de David Garland *The culture of control*, pesquisada em sua tradução em língua espanhola, *La cultura del control*, publicada em 2005. Assim como Foucault, Garland entende o crime e a punição como espaço analítico para questões mais amplas da sociedade. Em *La cultura del control*, ele argumenta que o controle do crime nas últimas três décadas do século XX assumiu características impensáveis nos períodos precedentes.

O autor tem como campo de análise os sistemas punitivos dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha.

Apesar das grandes diferenças culturais e políticas destes dois países, Garland percebe o mesmo comportamento quanto ao controle do delito e à justiça penal. São países que parecem afetados por pressões semelhantes e vêm impulsionando o mesmo tipo de resposta. Essas respostas mantêm relação com as mudanças sociais, culturais e econômicas típicas da modernidade tardia. A tese é que as outras sociedades que experimentam tais transformações apresentam tendências semelhantes no campo da intervenção punitiva do Estado.

Das tendências abordadas por Garland (2005), merecem destaque: o crescimento do encarceramento; a severidade das penas; a criminalização da miséria e o apelo econômico das políticas criminais e seus altos custos. Para ele, no cenário contemporâneo, o crime encontra-se no centro da vida cotidiana, na imaginação e na cultura. O crime assume o aspecto de evento sobretudo simbólico, no qual as questões de segurança passam a ocupar todas as esferas, íntimas e públicas, da vida social. Segundo Garland, isto produz nas sociedades contemporâneas uma “obsessão securitária”.

De tal modo que, se a sociedade que emergiu em fins do século XVIII era essencialmente disciplinar e tinha na correição dos desviantes sua máxima expressão, caracterizando-se a prisão como *locus* por excelência da disciplina, a sociedade contemporânea tem como meta o controle dos indivíduos. Garland demonstra que, nesta passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do controle, a funcionalidade da prisão nunca foi tão atual, e com um discurso, agora explicitamente, deslocado da cura e da reeducação. Neste novo cenário, marcado pela busca do controle, o muro passou a ser o elemento mais valioso da instituição de privação de liberdade.

Ou seja, o discurso socializador não é mais a fonte de legitimidade da existência da prisão. Na ordem social contemporânea, embora a prisão continue sendo uma instituição correcional e disciplinar, e embora o poder de punir continue sendo exercido a partir de diagnósticos psicossociais e discursos de tratamento e cura, o encarceramento não está mais atrelado aos objetivos de correição, ajustamento ou reabilitação. A prisão passou a exercer um novo papel, a gestão do risco: “a prática da reabilitação se inscreve cada vez mais num quadro de risco, em vez de um quadro de bem-estar social. Os delinquentes

somente podem ser ‘tratados’ [...], sempre e quando se julgue que este tratamento serve para proteger o público e reduzir o risco [...]” (Garland, 2005: 288).¹

Ao comentar a obra de Garland em sua versão em inglês, *The culture of control*, Luís Antônio Francisco de Souza (2003) aborda como os progressos da sociedade e a inovação digital apontavam para novas formas de exercício da punição, do controle e da disciplina. Todos os elementos sinalizavam para uma sociedade descarcerizada. Tinha-se a promessa de que mecanismos como o monitoramento eletrônico dariam ao sistema penal uma racionalização e humanização extremas, superando a prisão como era conhecida até então. Para ele, o estudo de Garland demonstra que esta promessa não se cumpriu na sociedade contemporânea.

De acordo com o mesmo autor, o Estado contemporâneo encontra legitimidade sobretudo na capacidade de dar resposta ao crime, mesmo em confronto com suas próprias limitações. O Estado não detém o monopólio do controle do crime, sendo seu poder disperso e pulverizado, mas “apresenta-se cada vez mais robusto em sua ação punitiva” (Souza, 2003: 164).

Neste mesmo sentido, Bauman (1999) analisa que, na sociedade contemporânea, a intervenção na questão da insegurança passou a ser a ação mais visível para reduzir as profundas causas do mal-estar da civilização. Assim, são feitas intervenções com intencionalidade muito mais de dar visibilidade do que necessariamente de dar respostas. De tal forma que “a espetaculosidade – versatilidade, severidade e disposição – das operações punitivas importa mais que sua eficácia, que de qualquer forma, dada a indiferença geral e a curta duração da memória pública, raramente é testada” (Bauman, 1999: 114).

Para Wacquant (2001), a prisão contemporânea compõe as estratégias estatais de regulação da pobreza, que integram tanto as políticas penais como as políticas sociais. O autor identifica um movimento de hipertrofia e dilatação entre estes dois braços da ação estatal. Para ele, as transformações recentes na formatação do Estado trouxeram uma hipertrofia do social, no qual se utiliza o sistema penal como resposta – dilatando os meios, a amplitude e a intensidade da intervenção do aparelho policial e judiciário, estabelecendo

¹ Tradução livre da autora. No original, “la práctica de la rehabilitación se inscribe cada vez más en un marco del riesgo más que en un marco del welfare. Los delincuentes sólo pueden ser ‘tratados’ [...], siempre y cuando se juzgue que ese tratamiento sirve para proteger al público y reducir el riesgo [...]” (Garland, 2005: 288).

uma verdadeira “ditadura sobre os pobres”, respondendo com mais Estado penal à hipertrofia do Estado social (Wacquant, 2001: 6).

Eugênio Zaffaroni (1998) nota uma transformação regressiva no campo da chamada política criminal ou, mais precisamente, política penal, pois do debate entre “políticas abolicionistas” e “reducionistas” passou-se ao debate da expansão do poder punitivo. Nele, o tema do inimigo da sociedade ganhou o primeiro plano de discussão.

Novamente com Wacquant (2001), o novo sentido da prisão pode ser mais claramente identificado na difusão dos modelos de “prisão supermax”, onde os indivíduos ficam cerca de 23 horas por dia em intenso isolamento. Demonstra-se, com isso, que isolar é o fundamento principal do encarceramento contemporâneo.

1.3 A prisão, uma instituição total?

Para Goffman (2008), as instituições todas tendem a funcionar numa lógica específica e a realizar um fechamento. Entende-se que há um fechamento total justamente quando acontece uma cisão com o mundo externo. Por meio da estrutura física – grades, paredes altas, arame farpado –, toda a vida do indivíduo é restrita a um único local, que passa a constituir “[...] local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (Goffman, 2008: 11).

Na obra *Manicômios, prisões e conventos*, Goffman aborda as instituições totais a partir dessa dupla ruptura. Primeiro, o rompimento com o mundo externo do indivíduo, o que vem acompanhado de um rito de chegada que inclui ações como registrar, fotografar, cortar o cabelo, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, instruir quanto às regras. Segundo, a ruptura das barreiras das atividades que, na dinâmica cotidiana comum, estão separadas, como o lazer, o descanso e o trabalho. Nas instituições totais, essas atividades são realizadas em um único lugar, a partir de um único plano racional e sempre na presença das mesmas pessoas.

Essas instituições apresentam em suas rotinas dispositivos de controle e disciplina, a exemplo do sistema de privilégios e castigos, que são distribuídos de acordo com a conduta do interno e a adaptação às “regras da casa”. Os privilégios seriam

pequenas concessões, que acabam por religar o interno a algum aspecto da sua vida anterior à instituição, “pois restabelecem as relações com todo o mundo perdido, e suavizam as rupturas do eu do indivíduo” (Goffman, 2008: 50).

O autor identifica que o indivíduo desenvolve formas de subjetivação do processo institucional, podendo passar a não dar atenção a nada que não diga respeito a si mesmo e a seu corpo; negar-se a colaborar com a equipe dirigente; apegar-se a tudo que se relaciona com o mundo externo; ou, ainda, adequar-se ao discurso institucional e assumir o papel do interno perfeito, ou seja, adotar um comportamento que ele imagina ser o esperado dele e criar uma espécie de representação constante.

As instituições de privação de liberdade de infratores ainda seguem em muito o modelo arquitetônico do panótico descrito por Foucault (2012) e as lógicas das instituições totais, mas sobretudo essa última noção não parece dar conta da compreensão exata dos contextos contemporâneos da reclusão. Isso porque lhe escapa o mundo de interconexões entre a prisão e o contexto social, existindo muito mais continuidade, reposição e atualização que ruptura.

É o que se percebe a partir da importante etnografia de Cunha (2002), que procura alargar o perímetro da prisão para além de seus muros. Nesta etnografia, é posta em questão a noção da prisão como um lugar à parte, como se existisse em si mesma, “suspensa no vácuo” (Cunha, 2002: 8). Evidenciam-se as profundas interlocuções entre dois espaços, o bairro e a prisão, “lugares de interface e conjugação”. O bairro é o lugar fora da prisão mais efetivamente conformado por ela; nele, o encarceramento perpassa pelos discursos quotidianos, pelas “redes de interconhecimento” de seus habitantes, estando ou não envolvidos em práticas ilícitas. A prisão está fundida no bairro e o bairro incorpora a prisão.

Nesta mesma direção encontra-se o trabalho de Rafael Godoi (2010), que examina os dispositivos carcerários não a partir do interior da cadeia, mas do lado de fora. Seu estudo se desenvolve em dois bairros: um na cidade de São Paulo; outro em Catalunha. É nestes bairros que ele vê a incidência da prisão e sua conexão muito além dos limites materiais e institucionais, num verdadeiro transbordamento da prisão nos territórios.

1.4 Dinâmica institucional: relações de poder e práticas profissionais

1.4.1 Relações de poder

O poder constitui um domínio marcante na tradição do pensamento político e filosófico ocidental. Compõe essa tradição analisá-lo na perspectiva que engloba a relação com o Estado, na qual as ideias de poder aproximam-se das de domínio, força e violência. Um expoente desta tradição é Max Weber, para o qual o “poder significa toda a probabilidade de, dentro de uma relação social, impor a vontade própria mesmo contra a resistência, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (2010: 102). Outra perspectiva importante pode ser encontrada em Hannah Arendt (2002), que realiza uma distinção radical entre poder e violência e entende o primeiro como o fenômeno que orienta os homens para o entendimento recíproco e a capacidade de agir em concerto, tornando possível a ação política e o aparecimento da esfera pública.

Todavia, neste trabalho, adota-se um conceito de poder a partir da elaboração de Foucault. Apesar de o autor não ter se dedicado ao estudo do poder enquanto fenômeno político, este domínio teórico constitui um desdobramento fundamental de sua obra. O próprio Foucault alega: “[...] o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (1995: 231).

Essa mudança de perspectiva operada por Foucault – da análise do poder em si para a análise dos sujeitos – possibilita uma abordagem sobre o poder tendo como fundamentos não o domínio, a força e a violência, mas a aquisição de consentimentos. Isto coloca em evidência as relações entre os indivíduos e as estratégias que estes mobilizam. Nesta abordagem, mesmo o Estado detendo o poder, este circula em todo o corpo social, sendo o sujeito seu intermediário, e não alvo – há sempre um “exercício do poder”. Segundo Foucault (1995: 243), o poder

[...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações.

Embora o exercício do poder possa fazer-se pelo uso da violência e da coação, é preciso considerar que ele opera sobre sujeitos ativos e livres. Ao inserir a liberdade como condição para o exercício do poder, o pensamento foucaultiano mostra-se rico e provocador. Também neste sentido, diante do contexto empírico do presente estudo, este conceito possibilita ver a privação de liberdade em sua complexidade, reconhecendo-se nos sujeitos juridicamente privados de liberdade uma capacidade para a ação e reação.

O poder como exercício viabiliza identificar as malhas e interfaces das relações entre os sujeitos. Ainda que oficialmente seja identificado um detentor do poder, é possível, a partir deste conceito, ver e analisar outros atores, que agem e reagem ao poder oficial.

1.4.2 As práticas profissionais

Essencialmente relacionado ao conceito de poder está o saber. No contexto da privação de liberdade, os métodos punitivos são processos de poder que se valem de um saber. Este saber é reproduzido no cotidiano das instituições, criando uma teia complexa daquilo que Foucault (2012) entendeu como micropoderes.

De acordo com Foucault (2012: 24), as diversas funções “anexas da justiça”, como a psiquiatria, a psicologia, a educação e a administração penitenciária, serviram para fracionar o direito de punir do Estado, fazendo com que a ação penal fosse sempre acompanhada de personagens extrajurídicos. Na crítica do autor, essas funções não são absorvidas pelo sistema penal, mas suas práticas profissionais funcionam na operação penal como elementos não jurídicos, exatamente para livrar o processo de ser visto simplesmente como punição.

Apesar da validade da referida crítica, essas práticas profissionais tiveram um notável crescimento na sociedade também por atender uma demanda de cuidado. Trata-se, afinal, de práticas – como a pedagogia, a psicologia e o serviço social – balizadas em estatutos éticos e num fazer comprometido com o desenvolvimento humano. Disto resulta que as práticas profissionais no contexto das instituições que materializam o direito de punir do Estado se revestem de considerável complexidade, com elementos muito além daqueles imediatamente perceptíveis.

Para Baptista (2009), toda prática profissional se fixa numa prática social, ou seja, situa-se no âmbito das relações concretas de uma sociedade historicamente determinada e encontra sua legitimidade por meio de um conjunto diverso de legalização e interpretação.

Bleger (1991: 41), por sua vez, evidencia que as instituições são formadas por grupos que vivenciam uma “sociabilidade sincrética”. Em outras palavras, à medida que participam de regras e normas, ainda que mudas, os indivíduos estão em interação. Esse tipo de relação, que, paradoxalmente, é uma não relação, ou seja, uma não individuação, impõe-se como estrutura de base de todo o grupo e persiste, ainda que de maneira variável.

A dinâmica dos grupos também foi analisada por Goffman (2008) nas instituições totais. Ele percebe uma organização a partir de divisões básicas que se relacionam com a função de cada um. O grupo sobre o qual se volta o controle são os internos; e há uma equipe que supervisiona e garante a vigilância, o controle do tempo e dos movimentos dos internos, bem como da comunicação deles com a outra equipe, a dos dirigentes, que geralmente tem um regime de trabalho com carga horária diversa e se apresenta mais integrada ao mundo externo.

O autor evidencia que a relação entre os grupos é pautada por estereótipos e hostilidades, com ênfase em sentimentos que oscilam entre desconfiança, condescendência, arbitrariedade, amargura, culpa e senso de superioridade. Existem inclusive estratégias para impedir a solidariedade e associação entre os agrupamentos. A ausência de comunicação exerce um papel fundamental nesse cenário: “presumivelmente, todas essas restrições de contato ajudam a conservar os estereótipos antagônicos. Desenvolvendo-se dois mundos sociais e culturais diferentes, que caminham juntos com pontos de contato oficial, mas com pouca interpenetração” (Goffman, 2008: 20).

CAPÍTULO 2 – SISTEMA DE JUSTIÇA, ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA NO BRASIL

2.1 A historicidade do sistema de justiça juvenil brasileiro

A noção de infância e adolescência como fases diferenciadas da vida nem sempre existiu. Ariès (1978), ao dizer da invenção social da infância, demonstra que vigorou até o século XVIII na Europa uma ideia da criança como um adulto pequeno. Somente com a ascensão da burguesia os papéis da família foram alterados, entre eles o de cuidado e proteção das crianças, trazendo à tona as particularidades desta fase. A adolescência, por sua vez, foi “descoberta” entre o final do século XIX e o início do século XX, quando se tornou objeto de investigação das ciências médicas e psicopedagógicas com o apogeu da ciência positivista.

No Brasil, somente na segunda década do século XX as crianças e os adolescentes começaram a ter tratamento diferenciado pela lei, e iniciaram-se políticas estatais voltadas para a infância. Antes, desde o início da colonização, em 1530, até meados da década 1930, a assistência a crianças e adolescentes foi exclusivamente privada, destacando-se as ações da igreja católica. A principal intervenção durante esse período foi a roda dos expostos.²

2.1.1 As legislações do Código de Menores ao ECA e SINASE

A primeira legislação específica sobre a infância surgiu no Brasil em 1927, com a publicação do Código de Menores. O contexto histórico deste código foi marcado pela emergência da questão social:³ um período de transição importante na história do Brasil, em que o país ainda era notavelmente rural, mas começava a ter um efervescente setor urbano com a estruturação da indústria, o aparecimento de novos atores, como a classe

² A primeira roda surgiu em 1726, na Santa Casa de Misericórdia da cidade de Salvador. Tratava-se de um mecanismo já utilizado em Portugal: um engenho que recebia a criança num cilindro oco e vertical que, quando movimentado, dava acesso ao interior da instituição, mantendo anônima a identidade de quem depositava a criança. Estima-se que existiram 13 rodas no Brasil (Leite, 1991).

³ A questão social tem como fundamento as relações de exploração do capital sobre o trabalho e as formas de enfrentamento que os sujeitos sociais estabelecem na esfera da reprodução social (Behring e Boschetti, 2008).

operária, composta sobretudo por imigrantes europeus; e as primeiras gerações de negros libertos (a libertação da escravidão aconteceu em 1889). O Estado que se estruturou neste período recebeu pressão tanto deste contexto urbano quanto do setor agrário, caracterizando-se por políticas ora paliativas assistencialistas, ora repressivas autoritárias. Faleiros (1995) evidencia que essas intervenções fortemente autoritárias do Estado tinham como objetivo manter a vigilância pública e uma determinada ordem moral.

O Código de Menores de 1927 se voltava para dois segmentos, duas categorias classificatórias da infância: os abandonados e os delinquentes, resumidos na denominação “menor”.⁴ A principal estratégia de intervenção junto aos “menores” – sejam abandonados ou delinquentes – foi a institucionalização. Para Irma e Irene Rizzini (2004), o internamento de crianças e jovens no Brasil compôs uma tradição, uma cultura de institucionalização. Isto porque os pais em situação de pobreza solicitavam o internamento dos filhos para estes serem cuidados e terem educação.

Foi somente em 1979, durante a ditadura militar, que o Brasil publicou uma nova legislação da infância. Porém, de acordo com Liberati (2002), ela manteve inalterados os principais elementos do código anterior, destacando a lógica segmentadora das intervenções do Estado, agora embasada na “doutrina da situação irregular”, que produziu uma indistinação entre as situações decorrentes da conduta da criança/adolescente ou daqueles que a cercavam. De tal maneira que a declaração de situação irregular poderia derivar da conduta pessoal ou de fatos ocorridos na família (como os maus-tratos) ou na sociedade (o abandono).

Méndez (2013) resume que as reformas jurídicas, não somente no Brasil, mas na América Latina, podem ser agrupadas em duas grandes etapas: do início do século XX, quando aparecem no direito questões específicas da infância e percebe-se a institucionalização da “justiça de menores”; e uma segunda etapa, iniciada com o período democrático, em fins da década de 1980. Neste primeiro período prevalece o “menorismo”, cuja característica fundamental “[...] é a de ao oferecer proteção aos setores mais vulneráveis o faz declarando previamente algum tipo de incapacidade e os condenando algum tipo de segregação e estigma” (Méndez, 2013: 5).

⁴ É a partir do Código de Menores de 1927 e das políticas que ele materializou que o termo “menor” ganha significados muito para além de uma classificação etária: passa a designar determinada parcela de crianças e adolescentes, nomeando-a em negativo. A nomenclatura “menor” revela uma concepção que associa situações de abandono à marginalidade, em que o abandono é tido como prognóstico de risco de crime, constituindo-se condição de aptidão para ser objeto de intervenção policial (Oliveira e Assis, 1999).

O rompimento com a lei de “situação irregular” aconteceu com o processo democrático que o país vivenciou em fins da década de 1980. Nesse momento de amplo reordenamento jurídico da sociedade brasileira, elaborou-se um novo marco legislativo para o país, a Constituição de 1988, cunhada como “Constituição cidadã”. Destarte, a inclusão do artigo 227 na Constituição de 1988 representou o início do rompimento legislativo com a visão tutelar-menorista. O artigo afirma crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estabelece a obrigatoriedade de sua proteção integral, sendo uma responsabilidade da família, do Estado e de toda a sociedade materializá-la.

A inserção dos direitos da infância na pauta política brasileira estava, naquele momento, em grande sintonia com o movimento internacional. Este teve como máxima expressão a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, consenso mundial em torno dos direitos humanos da infância e adolescência. A convenção foi regulamentada no Brasil por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Segundo Méndez (2013: 3-4), o movimento de regulamentação iniciado pelo Brasil mudou os rumos da história das legislações para a infância na América Latina e no Caribe, “deslançando um processo absolutamente inédito na tradição sociojurídica da região”. Para ele, o movimento democrático desencadeado em torno do ECA teve importância vital para o continente.

O ECA constituiu, portanto, um marco regulatório que transformou o sistema jurídico de promoção, defesa e controle social dos direitos das crianças e dos adolescentes,⁵ inserindo-os no campo da proteção integral. Esta significa “fornecer todos os meios, oportunidades e facilidades para que crianças e adolescentes possam ter um desenvolvimento pleno, sendo um direito destes sujeitos em qualquer situação” (Veronese, 1999: 179).

O ECA pode ser entendido como contendo duas partes coesas entre si. Na primeira, encontra-se o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e a afirmação de direitos individuais e coletivos, como saúde, educação, cultura e proteção, que devem ser garantidos a todas as crianças e adolescentes, sem exclusão ou discriminação de qualquer natureza. O poder público tem a responsabilidade de efetivar esses direitos a partir das políticas públicas. A segunda parte compreende situações

⁵ A partir do ECA, entende-se que criança é toda pessoa de 0 a 12 anos e que adolescentes são aqueles que têm de 12 a 18 anos incompletos, podendo a lei, em alguns casos, se estender para aqueles até 21 anos.

singulares que podem ser vivenciadas por estes sujeitos. Igualmente, a lei estabelece as providências que devem ser adotadas: as medidas protetivas⁶ e as medidas socioeducativas.

As medidas socioeducativas destinam-se somente aos adolescentes em situação de cometimento de ato infracional. O Estatuto define, em seu artigo 104, ato infracional como a conduta análoga a um crime ou uma contravenção penal. “Essa conceituação rompe a concepção de adolescente infrator como categoria sociológica vaga implícita no antigo Código de Menores” (Volpi, 2002: 15). Porém, ao mesmo tempo que possibilita superar no âmbito da lei a punição do adolescente a partir de categorias imprecisas e subjetivas – como condutas antissociais –, como iremos discutir adiante, a referência à tipificação penal religa o Estatuto ao âmbito penal.

Essas medidas compõem um rol taxativo e estão elencadas no artigo 112 do ECA (Brasil, 1990):

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

A liberdade é o elemento de gradação das medidas, que podem ser em meio aberto (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida) e em meio fechado (inserção em regime de semiliberdade, privação de liberdade). Naquelas primeiras, o adolescente permanece inserido na família e na comunidade. Nestas últimas, ocorre sua institucionalização. As medidas recebem o

⁶ As medidas protetivas estão elencadas no artigo 101 do ECA. Compreendem as situações em que crianças e adolescentes se encontram em risco pessoal e social, seja por sua conduta, seja pela ação ou omissão dos pais e/ou responsáveis. Essas medidas também são aplicadas às crianças que tenham cometido algum tipo de infração. Todas as medidas protetivas são administradas pelo Conselho Tutelar, que é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, composto por pessoas escolhidas pela comunidade, eleitas para um mandato de quatro anos e encarregadas de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. As medidas protetivas têm um rol exemplificativo e podem ser: “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; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta” (Brasil, 1990).

adjetivo “socioeducativas” porque devem se concretizar a partir de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do adolescente. Em todas elas, busca-se equilibrar uma dimensão coercitiva sancionatória com processos educativos.

A despeito de todo o processo histórico de lutas democráticas para a constituição do ECA, 27 anos depois de sua promulgação, é forçosa a avaliação de que essa ainda é uma lei por ser implantada. Existe uma grande dificuldade de promover o reordenamento institucional para atender à lógica do estatuto. Para Méndez (2001), o ECA nasceu contaminado por duas crises, uma de implementação e outra de interpretação.

Essa discricionariedade é ainda maior no que tange às medidas socioeducativas. Da necessidade de construir parâmetros mais objetivos e procedimentos que limitem a discricionariedade dos atores envolvidos na determinação e execução das medidas socioeducativas é que foi estabelecido o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), sancionado através da Lei nº 12.594/2012. Seis anos antes, este sistema foi aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Com a instituição do SINASE, busca-se um detalhamento da regulação para as medidas socioeducativas, tornando-as também mais uniformes em todo o território nacional. Segundo Wilson Liberati (2012) a não padronização das medidas acarretava a não garantia do processo penal diferenciado aos adolescentes em situação infracional.

Desta forma, o SINASE reúne princípios, regras e critérios para a execução de medidas socioeducativas, define as competências e responsabilidades na política de atendimento nas esferas do governo (União, estados, Distrito Federal e municípios) e dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), estabelecendo um sistema integrado com as diversas outras políticas.

2.2 O paradoxo das medidas socioeducativas do ECA e o interstício com o sistema penal

O ECA atualmente tem sua legitimidade questionada no senso comum quanto às medidas socioeducativas, ora sob o argumento de que suas regras são muito brandas, ora por ser visto como lei boa demais para a realidade brasileira, que a tornaria inaplicável: “bonita no papel”, mas impraticável na realidade. Nessa concepção, o direito é visto enquanto algo que circunscreve uma dada realidade, apenas a reafirmando e refletindo.

Mas não seria o direito um dos instrumentos balizadores das lutas pacíficas de uma sociedade, ou seja, aquilo que a projeta a ser melhor e mais justa para todos?

No âmbito jurídico, tem-se um árduo debate entre os estudiosos sobre a natureza das medidas socioeducativas. Esta contestação também se faz presente no campo da execução e das práticas, vigorosamente nos termos do questionamento de como equacionar a dimensão sancionatória com a educativa, principalmente no contexto da privação de liberdade.

Para alguns estudiosos do tema, o ECA é uma legislação autônoma no mundo jurídico, não se misturando em nada com o direito penal. As medidas socioeducativas seriam, nesse sentido, “coercitivas, mas com finalidade educativa”, como argumenta Mario Volpi (2001: 66). O autor defende que as medidas são ao mesmo tempo a sanção e a oportunidade de ressocialização. Impõem a obrigatoriedade do cumprimento, todavia devem ser educativas, uma vez que seu objetivo não se reduz a obrigar e punir o adolescente, devendo também auxiliá-lo para o convívio social positivo.

Nesta perspectiva, utilizar interpretações e regras do direito penal compromete as ideias e os ideais trazidos pela doutrina de proteção integral. Com essa linha de argumentação, defende-se que a natureza das medidas socioeducativas é essencialmente pedagógica e não se inter-relaciona com a noção de punibilidade estabelecida pelo sistema penal. Para Flávio Frasseto (1999), esse é um ponto fundamental, pois a pena é orientada pelo ato criminoso, não pelas condições e circunstâncias pessoais do agente que o cometeu. O autor percebe que na esfera socioeducativa a ênfase é na pessoa que praticou o ato tipificado como crime, não existindo então um sistema que vincule uma medida a um ato delitivo.

Igualmente, Danielle Barbosa (2009: 60) expõe que o sistema de imposição de uma medida socioeducativa difere substancialmente da imposição da pena. A autora descreve que, neste último, “[...] quando da comprovação da materialidade e a autoria de um crime, dá-se início à dosimetria da pena, que resulta de uma operação matemática alicerçada em critérios predominantemente objetivos”. As medidas socioeducativas, por sua vez, são regidas por “critérios subjetivos”, sem estabelecimento de tempo preciso, limitando a lei a fixar prazos máximos e mínimos.

O jurista argentino Emílio Garcia Méndez, referência nos estudos sobre justiça juvenil na América Latina, é um representante dos estudiosos que entendem uma natureza

penal das medidas socioeducativas. Segundo ele, isto é um dado e não significa retrocesso, ao contrário, limita a discricionariedade e atrela todos os procedimentos ao devido processo legal. Para Méndez (2008), o entendimento da essencialidade da natureza educativa é na verdade um neomenorismo, pois nega ao mesmo tempo a responsabilização do adolescente e o caráter aflitivo das medidas socioeducativas. Não se reconheceria, nesta perspectiva, que a medida é aplicada contra o adolescente e, portanto, não é um bem. Ao mesmo tempo, reconhecer o caráter penal das medidas não significa renunciar à pretensão de torná-las educativas e de humanizá-las.

Esse hibridismo da justiça juvenil brasileira é analisado por Bruna Almeida (2014) a partir de um estudo realizado com juízes responsáveis pela execução das medidas socioeducativas na cidade de São Paulo. Neste estudo, buscou-se identificar que critérios os juízes utilizam para decidir o encerramento da medida aplicada ao adolescente, considerando que a lei a estabelece tempo indeterminado. A autora constatou que as decisões judiciais são conduzidas por discursos e categorias vagas, alicerçadas na transformação do adolescente como objetivo central da medida socioeducativa. Duas categorias fundamentais comprovam esta transformação: a capacidade “crítica do adolescente” e o “verdadeiro arrependimento”. Na pesquisa, encontrou-se que, quanto mais grave é o ato infracional praticado, maior é o tempo que o adolescente leva para alcançar essa capacidade crítica e esse verdadeiro arrependimento.

A pesquisa supracitada demonstra que a infração, a culpa e a responsabilidade individual pelo ato são centrais para a decisão judicial, mas que isto, ao contrário do que argumentam os defensores do direito penal juvenil, não se reverte em diminuição dos espaços de discricionariedade. Na prática, as medidas socioeducativas já se movem na mesma lógica da justiça penal, mas continuam a ser altamente discricionárias.

2.3 Aspectos atuais sobre o binômio adolescência/violência no Brasil

Uma das dimensões deste trabalho relaciona-se com os sujeitos adolescentes, por isso é necessário situar, ainda que tangencialmente, esta fase do desenvolvimento. Aborda-se também a questão da violência nesta etapa da vida e alguns aspectos deste fenômeno no Brasil.

Em termos legais, são adolescentes no Brasil as pessoas de 12 a 18 anos incompletos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) circunscreve a adolescência no ciclo de 10 a 19 anos e a juventude no período de 15 a 24 anos. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adota o termo genérico “crianças” para designar a faixa etária até os 18 anos. Mas é certo que todas essas categorias são limitadas, visto que o traço jurídico e o biológico não circunscrevem nem explicam o que é a adolescência e juventude; estes são, em realidade, fenômenos de construção social, histórica e cultural.

Para Vezzulla (2006), essas fases não estão agregadas. O autor entende a adolescência “[...] como a etapa de transição da dependência infantil para a emancipação própria dos adultos” (Vezzulla, 2006: 33). A etapa anterior seria a puberdade, que nomeia o processo psicofísico de passagem da infância à adolescência, com as transformações ligadas à maturação sexual. A etapa posterior à adolescência seria a juventude: o tempo do desenvolvimento marcado pela plenitude do funcionamento orgânico.

Neste sentido, a adolescência é essencialmente um tempo de travessia. Vezzulla chama a atenção para o fato de que é uma passagem complexa, não somente para o adolescente, mas para todos aqueles que o cercam. Trata-se de um tempo de desafios, pois existe a procura do rompimento com os limites impostos pela família e pela sociedade, num movimento em que o adolescente busca experimentar por si mesmo a necessidade de limites e senti-los como próprios. Ao mesmo tempo, ele demanda acompanhamento e cuidados.

Um grande segmento da população brasileira encontra-se nesta fase especial da vida. Segundo o censo demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), adolescentes e jovens representavam 26,9% da população – cerca de 50 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos, numa idade intensa, produtiva e, também, vulnerável. Essa vulnerabilidade fica evidente no Mapa da Violência 2015, onde são apresentados os números de mortes por arma de fogo no Brasil em 2012: foram 42.416 pessoas vítimas letais, o equivalente a 116 óbitos por dia. O dado se torna mais acentuado na faixa de 15 a 29 anos, representando 59% dos óbitos (Waiselfisz, 2015).

Também os dados apresentados pela Anistia Internacional em 2015, através da campanha “Jovem Negro Vivo”, ressaltam que 77% destes homicídios foram de jovens negros. Esse, porém, é um fenômeno social invisível para o Estado brasileiro, não só pelas causas que levam a um número tão expressivo de mortes, mas também pelo fato de que,

destes casos de homicídio, apenas de 5% a 8% foram julgados, isto é, receberam intervenção do aparelho de justiça.

Há dois modos de compreender o binômio violência/adolescência no Brasil. Quando a violência é praticada contra o adolescente, não é vista ou é tolerada. Já quando o adolescente é o autor da violência, sua condição humana é circunscrita ao ato violento, o que acarreta a manifestação de repulsa e o desejo de segregá-lo.

Volpi (2002) analisa três mitos constantemente associados ao adolescente em situação infracional: do hiperdimensionamento, da periculosidade e da irresponsabilidade penal. No primeiro, prevalece a ideia, a despeito das pesquisas e estatísticas, de que os atos infracionais praticados por adolescentes representam a maior parte das ocorrências de crimes no país. No segundo, tem-se no imaginário social a construção, também não sustentada por fatos, de que as infrações cometidas por adolescentes são sempre atos graves, como homicídio, estupro e latrocínio. Por fim, no terceiro, afirma-se que os adolescentes são tratados com brandura pela lei e suas práticas infracionais não são punidas.

Esse olhar distorcido e rigoroso sobre a adolescência apresenta gradações. Como elucida Vezzulla (2006: 53), existe um tratamento diferenciado entre “os nossos” adolescentes e “os outros”. Nesta visão, “os nossos” teriam certa legitimidade em viver a crise dessa fase da vida, tendo suas condutas e transgressões desculpadas em razão da idade. Os “outros”, aqueles das classes empobrecidas, são vistos como de “má índole” e “irrecuperáveis”.

Em Luís Felipe Zilli (2015), percebe-se que são exatamente este estrato das classes empobrecidas as principais vítimas que engrossam os índices de morte violenta no Brasil. O autor descreve o perfil da vítima de homicídio no Brasil: “mora em um grande centro urbano [em áreas como favelas e /ou bairros periféricos], é homem, preto ou pardo, tem entre 15 e 24 anos, baixa escolaridade, foi ferido por arma de fogo leve e morreu em via pública”, (2015: 464).

Para Miriam Abramovay (2010), existe uma relação entre o contexto social a que os sujeitos adolescentes estão expostos e o fenômeno das “gangues”. Pertencer a uma gangue é adquirir um reconhecimento social muitas vezes negado pela pobreza e pelo preconceito racial e de gênero. O uso da violência, nesse contexto, também é uma forma de estes sujeitos confrontarem o estigma social e desafiarem a ordem estabelecida no espaço.

A autora nota que a gangue é muito mais que um agrupamento de jovens em busca de risco e aventura. São grupos que surgem de maneira não deliberada, formados por amigos e vizinhos, e constituem laços de solidariedade. Tais laços são caracterizados por códigos de valores comuns, a partir dos quais os sujeitos individuais constroem identidades coletivas cujo elemento mobilizador é a “guerra”.

A autora esclarece que, ao contrário das guerras tradicionais, na guerra da gangue não existe um fim com um vencedor. A guerra é uma contínua vivência, cuja origem normalmente é de conhecimento apenas dos líderes e dos membros mais antigos. Muitos não sabem por que lutam contra outro grupo, mas sabem que o fazem com outras pessoas. Também a perpetuação de uma guerra está associada à vingança, uma vez que não é admitido, nesse universo, relevar uma ofensa – isso implica perder o respeito, o que fere a própria dignidade da gangue. Nesta, honra, coragem e respeito são altamente valorizados.

Alba Zaluar (2004), ao analisar os grupos de jovens envolvidos com narcotráfico no Rio de Janeiro, percebe uma estrutura normativa, permeada de valores e símbolos atrelados à violência. Os conflitos, as mortes, os enfrentamentos armados e os crimes protagonizadas pelas gangues quase sempre se encontram associados a uma complexa trama de valores, códigos morais e estruturas normativas que compõem o rito de passagem, para os jovens, da infância ao mundo dos homens: o “ethos da masculinidade” ou “ethos guerreiro”, como chama a autora. Ela identifica nesta passagem uma teia de valores onde lealdade, discrição, honestidade, hombridade e respeito têm contornos discricionários, mas sempre integrantes de uma noção de conduta ética necessária para um homem ter respeito, num forte apelo à honra e à masculinidade.

As ações do Estado perante a adolescência e juventude em situação de vulnerabilidade e risco seguem a lógica repressiva. De acordo com dados da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR, 2012), houve um aumento da taxa de restrição e privação de liberdade de adolescentes de 4,5%, em 2010, para 10,6% em 2011. O elevado internamento representa uma escolha punitiva do Estado, porque, como mostram os dados, o cometimento de atos infracionais aumentou somente no que tange aos atos não violentos, sobretudo aqueles relacionados ao tráfico de drogas, que passou de 7,5% em 2010 para 26,6% em 2011. Quanto aos atos mais graves, cometidos contra a pessoa (e somente estes poderiam ser enquadrados em privação de liberdade),

houve decréscimo: homicídio (de 14,9% passou para 8,4%), latrocínio (5,5% para 1,9%), estupro (3,3% para 1,0%) e lesão corporal (2,2% para 1,3%).

Priva-se mais os adolescentes de liberdade, mas isto não se traduz no melhoramento da política de atendimento para essas pessoas em situação de conflito com a lei. É o que demonstra uma pesquisa do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) apresentada em 2013,⁷ que identificou déficit de vagas, condições de salubridade bastante comprometidas nas instituições em todo o país e considerável número de rebeliões (103 no período de um ano), entre outros. Em síntese, esta pesquisa revela a aproximação das instituições voltadas para o acolhimento dos adolescentes com as do sistema penitenciário voltado para os adultos.

⁷ O CNJ é um órgão fiscalizador do poder judiciário. Esta pesquisa resulta das inspeções realizadas por meio do Ministério Público em todo o Brasil durante o ano 2012, em 88,5% das unidades de medida socioeducativa de internação e de semiliberdade do país. Este é, portanto, um dos documentos com dados mais globais sobre a realidade brasileira na operacionalização destas duas medidas.

CAPÍTULO 3 – CONFLITO E MEDIAÇÃO SOCIAL

3.1 Análise e tipologias de conflitos

O contexto contemporâneo parece sinalizar para sociedades com estruturas emergentes de conflito. Essas estruturas, ao mesmo tempo que põem em evidência aquilo que Bauman (2004) compreendeu como “liquidez” desta sociabilidade, fazem surgir em seus limites respostas alternativas que demonstram que ainda se trata de uma sociabilidade resiliente.

Uma primeira concepção sobre o conflito é que ele se encontra inscrito na nossa sociabilidade, podendo ser entendido como ameaça ou como ocasião de transformação – um processo que pode ser construtivo ou destrutivo, aguçando as divisões ou os fatores de coesão.

Maria Torremorrell (2008) evidencia a compreensão do conflito em sua dimensão criadora e construtora de novas aprendizagens, o que demanda entendê-lo como algo natural, próprio e oriundo das relações humanas, sendo possível habilitar as partes envolvidas para uma participação ativa. Isto supera a ideia de culpa ao mesmo tempo que devolve aos sujeitos a possibilidade de transformar não só o conflito, como também a si mesmos. Nesta perspectiva, o conflito está distanciado da noção de bloqueio, ameaça ou causa de ruptura, sendo entendido como algo que demonstra a existência de uma interação. Não é fonte assoladora dos sujeitos e das relações, mas pode levar ao empoderamento individual/coletivo e à aprendizagem social por meio da valorização da comunicação. “De certa forma o conflito pode ser o valor comunicacional de um problema bloqueador do crescimento ou desenvolvimento social. Nesta assunção, a sua expressão evita a rigidificação de práticas sociais não adequadas aos contextos em questão” (Almeida, Albuquerque e Santos, 2013: 141).

Dante Martinelli (2002) apresenta algumas reações comumente encontradas diante de um conflito: tentar suprimi-lo, em que se move sobre uma visão exclusivamente negativa do conflito; tentar curá-lo, também o encarando como uma doença, algo que precisa ser remediado; e, por fim, reconhecê-lo e buscar uma solução. Não se trata de renunciar ao conflito, mas de buscar assumi-lo e compreender as questões e demandas envolvidas na situação conflitiva.

David Hampton (1991) aborda quatro formas fundamentais de administrar conflitos: acomodação, dominação, compromisso e solução integrativa de problemas. Na acomodação, o conflito não chega a ser latente, pois é manipulado. Tende a existir um silenciamento do problema com o objetivo de manter o equilíbrio e a harmonia. O conflito é administrado a partir de estratégias de encobrimento do problema, de seu tratamento superficial, sua simplificação ou mesmo negação. Tem-se uma tendência de agravamento do conflito com o passar do tempo. Na dominação, a solução para o conflito é imposta por uma das partes, que se encontra em posição de poder. Trata-se de um tipo de resposta somente possível a partir de uma estrutura relacional desigual, onde uma pessoa tem algum tipo de domínio sobre a outra. Também é uma reação que pode agravar o conflito em razão do ressentimento da parte dominada. Quanto ao compromisso, cada uma das partes aceita ceder um pouco com vista a ter suas necessidades, ao menos parcialmente, satisfeitas. É um modo de negociação muito precário, uma vez que não possibilita que todas as partes saiam inteiramente satisfeitas.

A perspectiva da solução integrativa de problemas, por sua vez, busca encontrar soluções que satisfaçam completamente aos interesses das partes. Ela se faz de ações que tendem a ser mais eficazes ao longo do tempo, embora demandem um processo mais exigente, que passa por elementos como confiança, sinceridade e flexibilidade.

Administrar conflitos de modo a encontrar respostas satisfatórias exige fundamentalmente proceder bem com sua análise. Pilar Munuera Gómez (2007) menciona os seguintes elementos para a análise de um conflito: perceber o contexto, pois é neste que são geradas as tensões, as diferenças de pensamento, os princípios morais e as posições; identificar as razões reais, considerando que cada pessoa entende a realidade de forma muito diferente – deve-se então buscar conhecer a partir de que perspectiva cada parte está vivendo a situação; tentar perceber a construção do conflito, que tem um ciclo, uma escala; por fim, identificar, na atitude das partes, a disposição para compartilhar um espaço de escuta e respeito.

O conflito pode ser entendido como um *iceberg*, no sentido de que, para além da parte visível, existe outra, mais profunda, que deve ser bem entendida. Ou seja, as demandas expressas, às vezes de modo violento, escondem pedidos, medos e necessidades não satisfeitas.

Identificar de que conflito se trata é também traçar a sua tipologia. Juan Carlos Torrego (2003) descreve três tipos de conflito: comunicação/relação, interesses/necessidades e preferências/valores e crenças. Nos conflitos de interesses, uma das partes entende que só conseguirá satisfazer suas necessidades e interesses se a outra ceder. Entre os conflitos que nascem nessa seara, que podem ter uma imensa gama de elementos (objetos, tempo e espaço, entre muitos outros), prepondera a figura do ganhador ou perdedor: só é possível ganhar se outro perder. Os conflitos de preferências/valores e crenças advêm da heterogeneidade desses sistemas, quando são vistos como incompatíveis pelas partes. A resposta para esse tipo de conflito passa por identificar valores superiores que sejam comuns em ambas as partes. Os de comunicação/relação englobam os conflitos de diferentes percepções entre as partes e se baseiam em agressões, lutas, ofensas, ameaças, desvalorizações, confusão, entre outros.

3.2 Origem, conceitos e modelos da mediação de conflitos

A mediação vem ganhando importância ao apresentar-se como alternativa para a recomposição dos conflitos, por abrir para a possibilidade de compreendê-los não como elementos catalisadores da violência – e, portanto, de rompimento do tecido social –, mas como algo que dilata as potencialidades da sociedade, entre elas a democrática, ou seja, sua capacidade de acolher os conflitos.

Etimologicamente, o verbo “mediar” vem do latim *mediare*, que significa mear, ficar no meio de, estar no meio, dividir ao meio. Para Torremorell (2008), a prática da mediação é tão antiga quanto nossa capacidade de nos comunicar. A autora cita como exemplo comunidades antigas ou tradicionais, onde é possível identificar uma figura que goza de legitimidade entre os membros e se coloca no meio de um conflito com o objetivo de restituir a paz. Ainda segundo a autora, a incorporação institucional da mediação está relacionada com a complexificação das interações sociais, a institucionalização do litígio e o desenvolvimento do âmbito legal.

Existe um consenso entre alguns autores de que foi nos Estados Unidos, em meados da década de 1960, que a mediação de conflitos se estruturou enquanto conhecimento técnico especializado e começou a se difundir no âmbito acadêmico, inicialmente na Universidade de Harvard. O surgimento da mediação integrou um

movimento mais amplo daquela sociedade, que realizava uma crítica ao funcionamento da justiça e favoreceu a propagação de métodos alternativos de resolução de disputas (Six, 2001; Muszkat, 2005; Barbosa, 2007; Torremorell, 2008).

A mediação então expandiu-se para outros lugares, como Europa e América Latina. Adquiriu assim uma diversidade de contextos e domínios de intervenção, diferenciados de acordo com a influência das culturas e das práticas locais, dos interesses e necessidades dos cidadãos e do maior ou menor apoio das instituições.

Como mostra Almeida (2016), as diferentes formas da mediação estão influenciadas pelos sistemas de regulação de cada país. Identificam-se duas grandes concepções: uma ligada à cultura americana, definida mais como meio alternativo de resolução de conflitos, onde a negociação tem um papel fundante; e outra, a europeia, mais universalista, herdeira da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, onde o mais importante é a regulação das relações sociais e o favorecimento da coesão e dos laços sociais.

A mediação pode ser definida como “a intervenção não forçada de uma terceira pessoa neutral num conflito para ajudar as partes interessadas a transformá-lo por si próprias” (Torrego, 2003: 47). Essa definição guarda quatro aspectos fundamentais: o conflito, uma intervenção não forçada, uma pessoa neutral e a ótica da transformação. Para Bonafé-Schmitt (2009), a mediação pode ser percebida numa emancipação dos limites da técnica, não se reduzindo a uma prática alternativa de resolução de conflito. Está compreendida como uma nova forma de ação e regulação social, baseada numa racionalidade de natureza comunicacional.

Por sua vez, Almeida (2016) apresenta três perfis para a mediação: Modo de Resolução Alternativa de Conflitos, Modo de Regulação Social e Modelo de Intervenção Social Integrada. O primeiro caracteriza-se pela negociação assistida pelo mediador, cujo objetivo é estabelecer acordos para prevenir ou parar o conflito. O Modo de Regulação Social projeta-se para além da solução para o conflito e do estabelecimento de acordos; preocupa-se com o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a coesão social e o restabelecimento de laços sociais. No Modelo de Intervenção Social Integrada, busca-se a mudança social através do desenvolvimento de processos interventivos que favoreçam a participação ativa dos cidadãos, com a construção de alternativas sociais e estrutura de oportunidades.

Ainda de acordo com Almeida (2009), a mediação é percebida na sua interface com o exercício da responsabilidade social e cidadania, na medida em que procura dar aos sujeitos protagonistas de um conflito o poder de tomar decisões e construir os próprios projetos de vida. E isso, por meio do (re)estabelecimento de um processo de comunicação, gera mudança.

A dimensão da cidadania, do empoderamento das partes e do exercício da responsabilidade social são elementos fundamentais para os elementos de distinção da mediação das outras práticas, que também são utilizadas na resolução de conflito, e tiveram lastro no âmbito da justiça, mantendo pontos de semelhança: arbitragem, conciliação e negociação. Arbitragem é a mais distinta delas, uma vez que consiste em um procedimento necessariamente formal, no qual o interventor é legitimado pelas partes para auxiliar na resolução rápida de um problema. Conciliação e negociação mantêm entre si fortes semelhanças, podendo ser procedimentos formais ou informais e ter um mediador, cujos objetivos se traduzem em conciliar interesses (conciliação) ou estabelecer um acordo de cooperação (negociação).

No campo de desenvolvimento da mediação, são abordadas três escolas ou modelos: o Tradicional-Linear de Harvard; o Modelo Transformativo de Bush e Folger; e o Modelo Circular-Narrativo de Sara Cobb. Pilar Munuera Gómez (2007) entende que os modelos estão marcados por ideologia específica e perspectiva de análise do conflito, e oferece um referencial interpretativo técnico e metodológico para o alcance de objetivos determinados. Para Vezzulla (2006), o modelo inicial, proposto pela escola de Harvard, é uma mediação passiva, mas tem o mérito de reconhecer a importância dos relacionamentos humanos, das emoções para a construção de um acordo. É um modelo mais estrito que visa tão somente auxiliar os conflitantes a construir um acordo.

Na perspectiva transformadora, a mediação é entendida para além de uma resolução instrumental do conflito. O mediador, nesse sentido, tem o papel de capacitar os indivíduos para realizar mudanças no nível individual, interindividual e social. Segundo Munuera Gómez (2007), no modelo circular narrativo de Sara Cobb a ênfase está na construção de narrativas, por meio da comunicação verbal e não verbal (gestos e conteúdos), em que o mediador favorece um processo contínuo de questionamento, escuta ativa e reflexão. Lançando mão de perguntas circulares, busca-se construir

interdependência, flexibilizar as posições, separar as pessoas dos problemas, desculpabilizar, enfim, alterar os significados dos conflitos.

O sentir, o pensar e o fazer são três características do ser humano, onde uma quarta é adicionada: a construção e a narração de histórias. Portanto, o mediador direciona sua atuação na construção de novas narrativas que desestabilizam as histórias que impedem as pessoas de crescer e, ao mesmo tempo, possibilita a construção de novas histórias onde o protagonismo recai sobre as pessoas e não sobre o contexto (Munuera Gómez, 2007: 88).⁸

Ainda sobre os modelos, salienta-se que não se trata de estabelecer uma linha evolutiva entre eles, no qual o modelo circular-narrativo se prefigura como o mais adequado. Embora se possa depreender que o modelo de Harvard possui uma aceção teórica mais restrita, sendo um modelo mais pragmático e, por outro lado, o modelo circular narrativo tenha uma concepção mais voltada para a complexidade, podendo o modelo transformador estar numa visão intermediária, o modelo mais adequado para uma intervenção é aquele que mantém sintonia com o caso concreto, com os objetivos e contexto de cada processo.

Ademais, no que concerne ao resultado da mediação, para além da obtenção de um acordo ou o desencadeamento de uma transformação, deve-se mencionar que o alargamento da capacidade de comunicação já é um resultado, mesmo sem alcançar um acordo. Logo, o insucesso da mediação nunca é total. “A mediação mais conseguida, a melhor sucedida, é aquela que produz uma verdadeira comunicação entre as partes, uma comunicação que trará realmente frutos na vida de cada uma das duas pessoas ou de cada um dos dois grupos” (Six, 1990; Almeida, 2016).

3.3 Princípios e etapas da mediação de conflitos e papel do mediador

A mediação é um processo exigente, que tem princípios e requisitos a ser obedecidos. Ela não se trata de um processo possível em todas as situações. John Haynes e Marilene Marodin (1996) abordam três alicerces fundamentais da mediação: imparcialidade, voluntariedade e confidencialidade. Existem outros ainda, contudo mais

⁸ Tradução livre da autora. No original, “el sentir, el pensar y el hacer son tres características del ser humano, donde se añade una cuarta: la construcción y narración de historias. Por ello el mediador dirige su actuación en la construcción de nuevas narrativas que desestabilizan las historias que no dejan crecer a las personas y a la vez possibilita la construcción de nuevas historias donde el protagonismo recae en la persona y no en el contexto” (Munuera Gómez, 2007: 88).

relacionados com o mediador: credibilidade, competência e diligência. Por voluntariedade, entende-se que a mediação somente é possível quando todas as partes envolvidas concordam com o processo de mediação, sendo este altamente colaborativo.

A imparcialidade, por sua vez, constitui uma condição fundamental, pois não pode existir qualquer conflito de interesses ou relacionamento capaz de afetar o processo de mediação. Por este princípio, a escolha e a posição do mediador devem ser absolutamente imparciais. Isto implica a neutralidade do mediador no conflito, isto é, ele não pode participar de forma alguma da situação de conflito; além disso, ele deve procurar compreender a realidade dos mediados, sem preconceito ou valores pessoais que interfiram na mediação. Isto significa também não criar alianças, ainda que inconscientes, com uma das partes, “[...] numa abordagem de proximidade e de distanciamento: proximidade compreensiva e distanciamento analítico” (Almeida, 2016: 18).

Por fim, a confidencialidade: o que é discutido entre as partes não pode ser divulgado ou levado a outras instâncias. Isto tem grande influência na obtenção da confiança dos mediados, sem qual é impossível a mediação.

De acordo com Haynes e Marodin (1996), pode-se estabelecer as seguintes etapas para o processo de mediação:

- Identificar o problema – inicialmente, as partes devem reconhecer o conflito e querer resolvê-lo;
- Escolher o método – decidir sobre o método mais adequado para resolver o problema;
- Selecionar o mediador – a seleção é baseada na reputação e na experiência do(a) mediador(a);
- Reunir os dados (buscando informações) – o(a) mediador(a) coleta informações sobre a natureza da disputa, a percepção dos envolvidos no conflito e qualquer outro dado importante;
- Definir o problema – a partir da informação compartilhada, o(a) mediador(a) ajuda as partes a definirem o problema, de forma mútua, não beneficiando uma pessoa em detrimento da outra;
- Desenvolver opções – após definido mutuamente o problema, o(a) mediador auxilia as pessoas a elaborarem opções para resolvê-lo. As opções individuais devem ser descartadas, favorecendo-se as opções mútuas, que podem ser criadas através da técnica de “brainstorming”;
- Redefinir posições – o(a) mediador auxilia as pessoas a identificarem seus reais interesses que embasarão as negociações;
- Barganhar – negociação sobre a escolha de soluções que sejam satisfatórias para as partes;
- Redigir o acordo – o(a) mediador(a) redige um termo de entendimento, com linguagem clara e compreensível, no qual detalha o acordo realizado (incluindo os dados passados, a definição do problema, as opções escolhidas e a razão para a escolha, o objetivo do acordo), distribuindo uma cópia para cada participante.

Embora essas etapas sejam aconselhadas, não existe uma rigidez no seu percurso. Elas devem ser entendidas num movimento cíclico, podendo ser repetidas tantas vezes quanto for necessário. Ou seja, para cada questão há uma reunião de fatos, uma definição do problema, um desenvolvimento de opções para solucioná-lo, uma redefinição de posições e uma discussão. O mediador ocupa um papel fundamental neste processo, pois significa um terceiro que intervém no conflito. Para Torremorell (2008: 23), “a estrutura ternária implica abertura”. Já em Muldoon (1998: 162), é abordado que este terceiro membro exerce uma importância tal que “pode ser capaz de mudar o curso do conflito”.

Sales (2004: 79) entende o mediador como “o condutor da mediação”, o terceiro imparcial que auxilia o diálogo entre as partes com o intuito de transformar o impasse apresentado, diminuindo a hostilidade e possibilitando o encontro de uma solução satisfatória pelas próprias partes do conflito. Isto não significa que o mediador tem o papel de dar uma resposta ao conflito, no sentido estrito de resolvê-lo. Sua função é, sobretudo, fortalecer nas pessoas, protagonistas do conflito, a capacidade para praticar uma ação positiva, dialogar, alargar sua compreensão dos pontos de vista do outro e, por conseguinte, de si mesmos. De outra maneira ainda, visa-se muito mais à transformação das relações para uma ótica mais dialogal.

Neste sentido, a mediação social demanda uma prática enquadrada e fundamentada teórica e metodologicamente. Exige, também, competências específicas do mediador para a sua execução. Embora seja possível a existência de habilidades pessoais que facilitem o exercício da mediação, faz-se mister evidenciar que esta enquanto um processo sistematizado demanda uma formação específica e contínua.

Silvia Sallard López (2009) lista as seguintes habilidades para o mediador: a escuta ativa, que se relaciona com aceitação e aprovação, significa assumir uma posição de compreensão do que é narrado, encorajando e gerando confiança para as partes; a habilidade para legitimar, que se relaciona com o reconhecimento da posição das partes no conflito; a habilidade para perguntar, que é a chave para adentrar no conflito, pois as perguntas podem deslanchar a comunicação, bem como possibilitar a reflexão; o manejo das emoções no conflito, uma vez que as emoções são parte dos processos de mediação, cabendo ao mediador favorecer e equilibrar sua manifestação; e a empatia, que significa ver os fatos do ponto de vista do outro e entender, intelectual e emocionalmente, as pessoas.

3.4 Processos restaurativos: um novo olhar para o sistema de justiça

A justiça restaurativa surge com as críticas e contestações ao sistema penal tradicional. De fato, visa a uma ruptura e reorganiza esse sistema numa lógica completamente outra. Para Cláudia Santos (2014: 633), a mediação pode ser compreendida como uma das três espécies de procedimentos restaurativos: “a mediação, as conferências e os círculos de sentença”. Para a referida autora portuguesa, três importantes movimentos estariam na origem dos processos restaurativos no sistema de justiça penal. Esses elementos, de ordem epistemológica e das práticas processuais, afetaram o sistema penal tradicional: o surgimento da vítima como objeto de atenção criminológica (vitimologia); o pensamento abolicionista e a proposta de substituição do sistema penal; e a criminologia crítica, que mantém estreitos vínculos com o movimento abolicionista do sistema penal. Isso representou, no campo da epistemologia, a penetração dos postulados marxistas nos estudos sobre o crime.

Segundo Howard Zehr (2008), o modelo penal tradicional pode ser sintetizado em cinco pressupostos básicos: a culpa deve ser estabelecida, a justiça deve vencer, a justiça passa necessariamente pela imposição da dor, a justiça é mensurada pelo processo, e a violação da lei define o crime. Zehr propõe um novo modo de olhar a questão do crime, sugerindo uma “troca de lentes” – uma justiça que, diante de um crime, tenha como ponto de partida os questionamentos (necessariamente nesta ordem): “quem sofreu dano?”, “que tipo de dano?” e “do que estão precisando?” Esse tipo de abordagem é totalmente diferente da justiça meramente punitiva, visto que esta pergunta, em primeiro lugar, “quem fez isso?” e “o que faremos com o culpado?” “E normalmente se limita a isso, num processo onde o causador do dano é um criminoso estigmatizado e a vítima é um instrumento de prova” (Zehr, 2008: 85). A partir deste autor, portanto, entendemos que o crime é uma violação de pessoas e relacionamentos, e que qualquer resposta a ele deve envolver a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança. Isto constitui a essência das práticas restaurativas.

No Brasil, a primeira experiência de prática de justiça restaurativa envolvendo adolescentes aconteceu em 2002, numa intervenção da 3ª Vara do Juizado Regional da Infância e da Juventude na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O caso, bem-sucedido, ficou conhecido como o “Caso Zero”.

Em 2005, a implementação da justiça restaurativa ganhou força no Brasil, sob a influência da Organização das Nações Unidas (ONU). Naquele momento, foi estabelecida uma cooperação técnica entre o Ministério da Justiça brasileiro, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Desta resultaram três projetos pilotos no país: em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com adolescentes; no Núcleo Bandeirante, Distrito Federal, no Juizado Especial Criminal com adultos; e em São Caetano, São Paulo, nas escolas, isto é, fora do sistema de justiça.

Em 2012, a Lei nº 12.594, que institui o SINASE, estabeleceu, em seu artigo 35, parágrafo 3º, a perspectiva restaurativa como um princípio da execução da medida socioeducativa. Assim, reservou-se “prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas”. Tal princípio abre esse sistema ainda mais ao desenvolvimento destas práticas, possibilitando sua introdução também no âmbito da execução das medidas socioeducativas, o que até então não existia expresso na lei.

A introdução de mecanismos de mediação e restauração no sistema de justiça não é um procedimento simples, e demanda requisitos para a sua consecução. A começar, deve-se ter domínio dos princípios e das técnicas destes processos e identificar aquilo que é passível de ser mediado. Ademais, restam questionamentos, no campo ideológico, sobre o tratamento que é dado ao crime relativizar situações e comportamentos tipificados, *a priori*, como ilegais. Foucault, confrontado com a definição de crime enquanto “situação-problema”, questiona:

não existe a possibilidade de que a noção de situação-problema leve a uma psicologização da questão e da reação a ela? Um tipo de prática como esta não teria o risco de, apesar da intenção de quem a propõe, conduzir a uma espécie de dissociação entre as reações sociais, coletivas e institucionais diante do crime agora considerado como um acidente e por consequência ser regulado com um excesso de psicologização, e o criminoso constituir objeto de intervenções médicas ou psiquiátricas com fins terapêuticos? (2008: 183)⁹

⁹ Tradução livre da autora. No original, “non c’è la possibilità che la nozione di situazione-problema porti a una psicologizzazione della questione e della reazione ad essa? Un genere di pratica come quella non rischia, pur contro le intenzioni di chi la propone, di condurre a una sorta di dissociazione tra le reazioni sociali,

Em confronto, vale a observação de que a justiça restaurativa direciona o Estado para um novo modo de regulação da questão criminal. Ela significa uma menor incidência da ação punitiva do Estado, “[...] postulando, ao invés, uma nova incumbência estatal de oferta ao agente e à vítima do crime uma possibilidade de pacificação do conflito interpessoal” (Santos, 2014: 41).

Neste mesmo sentido, para Jorge Pesqueira Leal (2014), a justiça restaurativa é uma etapa evolutiva do sistema de punição, no sentido de que prioriza a vítima e se ocupa também do agressor, isto é, da centralidade às pessoas, não ao processo. Em suas palavras, “este sistema de justiça antes de regular processos, analisa e enriquece a concepção de justiça” (Pesqueira Leal, 2014: 161).

collettive, istituzionalli nei confronti del crimine considerato come un accidente e tale da dover essere regolato di conseguenza, da un lato, e dall’altro, nei confronti del criminale in quanto tale, un eccesso di psicologizazione, che lo costituirà come oggetto di interventi psichiatrici o medici, com finalità terapeutiche?” (Foucault, 2008: 183).

CAPÍTULO 4 – PROBLEMA DE PESQUISA E OPÇÕES METODOLÓGICAS

4.1 Problema de pesquisa

O gerenciamento da questão infracional de adolescentes encontra-se regulado no Brasil por leis democráticas que se projetam para a garantia da proteção integral, nomeadamente, o ECA e o SINASE. Neste ordenamento jurídico encontra-se um “extraordinário exemplo da conjugação de infância, lei e democracia” (Méndez, 2013: 5), pois estabeleceu a responsabilização penal do adolescente, mas a ser executada em estruturas nas quais prevaleçam os processos educativos e o respeito à condição de pessoa em fase peculiar do desenvolvimento humano.

Entretanto, tem-se uma dificuldade de materialização dos preceitos legais, e o país apresenta altas taxas de reincidência, sobretudo na medida de privação de liberdade. No Distrito Federal, região Centro-Oeste do Brasil, a taxa de reincidência desta medida é de cerca de 84,2% dos adolescentes, ao passo que as medidas em liberdade ficam em torno de 33,1%, para a liberdade assistida, e 28,3%, para a prestação de serviço à comunidade (Codeplan, 2013).

Assim, a institucionalização do adolescente demonstra não favorecer sua desvinculação da situação infracional. Isto põe em causa os processos que essas instituições desenvolvem no cotidiano. De acordo com a pesquisa do CNJ (2013), as instituições de privação de liberdade estão fortemente marcadas por um gerenciamento que se faz por mecanismos de contenção e controle do adolescente, sobretudo nas questões de conflito e manutenção da disciplina.

Contenção e controle são as únicas vias possíveis de repostas ao conflito no contexto da medida socioeducativa de privação de liberdade? Quais são as potencialidades e os limites existentes neste contexto no sentido um gerenciamento alternativo dos conflitos por meio de processo de mediação?

4.2 Modelo de análise: objetivos, finalidades, hipóteses e dimensões do estudo

O objetivo geral desta investigação é analisar a mediação como modo alternativo de resolução de conflitos, a partir do estudo dos limites e das potencialidades reais

percebidas no contexto institucional da medida socioeducativa de privação de liberdade no Distrito Federal (DF). Como objetivos específicos, propõe-se:

- mapear o funcionamento do Sistema Socioeducativo do DF, especialmente localizar ações e projetos relacionados à mediação de conflitos;
- mapear uma das unidades de privação de liberdade do DF, bem como a composição de seus atores e suas práticas;
- identificar os conflitos recorrentes entre os adolescentes e os mecanismos institucionais de resposta;
- perceber a compreensão dos adolescentes e funcionários sobre os conflitos e avaliar a capacidade de resolução dialogada.

Consideram-se quatro conceitos fundamentais neste trabalho – conflito, poder, práticas profissionais e mediação social –, procurando localizá-los no contexto das instituições que materializam o direito de punir do Estado. O conceito de conflito é operacionalizado com vista a identificar a tipologia dos conflitos institucionais, o entendimento que os sujeitos – adolescentes e profissionais – têm dos conflitos vivenciados e as estratégias de resolução.

O conceito de poder é entendido como relações de poder, o que permite identificar o aspecto relacional do vínculo entre os pares – adolescentes – e destes com os demais atores institucionais. Tem-se a dimensão das estratégias desenvolvidas pelos sujeitos para seu exercício no contexto institucional. Interessa perceber as estratégias dos diversos grupos que compõem o espaço institucional.

As práticas profissionais são analisadas aqui enquanto práxis social, historicamente determinada, isto é, compreende-se muito além do conjunto de tarefas e rotinas desempenhada pelos sujeitos: busca-se perceber o sentido da ação, seus efeitos e sua forma de apresentação no contexto institucional. A evidência do conceito de práticas profissionais neste estudo não se centra nos conteúdos mobilizados, mas em como as práticas interagem e integram o todo da instituição e que apreciação os sujeitos desenvolvem a seu respeito. Também são confrontadas com os princípios e as lógicas da mediação social e o quanto elas se distanciam ou se aproximam desta, entendida em sua dimensão de técnica, modelo de intervenção e modo de regulação.

Tem-se como hipótese para este estudo que a conflitualidade no contexto institucional da medida de socioeducativa de privação de liberdade representa parte da

tensão das políticas voltadas para os adolescentes em situação infracional, agravada pelo recrudescimento e práticas cada vez mais punitivas. Neste cenário, as práticas profissionais são contraditórias, oscilando entre as regras instituídas e aquelas que são construídas na dinamicidade informal e instável das relações cotidianas no interior da instituição. De igual modo, são setorializadas, permeadas por distanciamento e poucos entendimentos partilhados.

Neste caso, com essa malha de relações contraditórias, o entendimento sobre a conflitualidade dos adolescentes, pela instituição, é limitado e reproduz os enquadramentos e as tipificações punitivas, tendo como resposta institucional os dispositivos disciplinares, principal recurso de controle. Tais dispositivos dificultam os espaços para a individualidade e espontaneidade e favorecem a manifestação da subjetividade no que tange ao desejo de enfrentamento e burla destes mecanismos de sujeição. A eficácia destes dispositivos e a realização de seu escopo final, a disciplina, têm cada vez mais um desfecho incerto.

Ademais, tem-se a hipótese de que os adolescentes adotam uma estratégia de poder e estabelecem relações a partir das ações oficiais da instituição e das regras de poder extramuros. Eles apresentam um limite em problematizar sua conflitualidade, repondo uma forma de sociabilidade violenta, que se refere ao seu contexto social e sua história de vida. Isto representa, a princípio, uma dificuldade em visualizar instrumentos mais dialogais como respostas plausíveis para os conflitos.

4.3 Tipo de pesquisa

Dado o interesse na percepção dos sujeitos que vivenciam a situação pesquisada, optou-se por uma pesquisa qualitativa. Explica Roberto Richardson (2010: 90) que “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”.

Esta é uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, que se mostrou mais apropriada dentro do tratamento qualitativo. Como elucida Robert Yin (2001), o estudo de caso é uma abordagem mais adequada quando o objetivo é compreender as condições

contextuais do objeto de estudo e interpretar um fenômeno complexo, de forma que as explicações causais sejam feitas com profundidade.

Considerou-se como caso uma instituição, a unidade de internação de Santa Maria. Essa unidade foi selecionada por ser uma instituição de construção recente, inaugurada em 2014; portanto, surgiu dentro dos novos debates sobre a política de atendimento socioeducativo. Essa é a única instituição de privação de liberdade do DF que atende adolescentes do sexo feminino e masculino. Embora uma análise na perspectiva de gênero não faça parte dos objetivos da pesquisa, a diversidade de população atendida torna a instituição um caso único e, portanto, mais adequado para a forma desta investigação.

4.4 População e amostra

A amostra deste estudo foi intencional não probabilística criterial. Buscou-se, na população da instituição pesquisada, adolescentes do sexo masculino e feminino e, pelo menos, um trabalhador de cada setor de gestão. Estes foram os critérios fundamentais. Quando possível, privilegiou-se a participação de adolescentes com vivências de conflitos dentro da instituição, e procuraram-se representantes das diversas categorias profissionais. Contudo, do quadro funcional presente na instituição, não foi possível entrevistar representante do Serviço Social.

Quadro 1 – Participantes segundo o critério da amostra/2015

PARTICIPANTE	CRITÉRIO
2 trabalhadores	Pedagogo
1 trabalhador	Psicólogo
2 trabalhadores	Agente de Reintegração Social (ATRS)
1 trabalhador	Chefe da Gerência de Saúde
1 trabalhador	Chefe da Gerência de Segurança
1 trabalhador	Chefe da Gerência Sociopsicopedagógica
1 trabalhador	Diretor da escola
3 adolescentes	Sexo masculino
2 adolescentes	Sexo masculino
9 adolescentes	Sexo feminino

4.5 Técnicas e procedimentos de recolha de dados

4.5.1 O grupo focal e a entrevista semiestruturada em profundidade

No planeamento inicial da investigação, pensou-se como técnica principal de coleta de dados primários o grupo focal. Mas, ao adentrar no campo, percebeu-se que a execução desta técnica não era possível, pois no período da pesquisa a gestão da instituição havia limitado as atividades que incluíssem a reunião dos adolescentes, uma vez que o número de trabalhadores era insuficiente em todos os setores e era preciso garantir a segurança nas atividades grupais. Essa orientação afetava até mesmo as atividades escolares dos adolescentes, que se encontravam reduzidas pela metade. De tal forma, para que a pesquisa não representasse alterações e problemas nas rotinas da instituição, optou-se por adaptar as técnicas aos limites que o terreno apresentava.

Sendo assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade e, quando possível, o grupo focal. Considerou-se que a entrevista em profundidade também proporciona perceber como os sujeitos compreendem e interpretam sua situação. Como salienta George Gaskell (2002), a opção por este tipo de entrevista parte do entendimento de que o mundo social é produzido pelas pessoas que vivem as situações e as constroem com significados e perspectivas diferentes das do pesquisador.

Foram realizadas nove entrevistas com os profissionais, sendo que uma delas não foi gravada, por solicitação do entrevistado; dois grupos focais com as adolescentes do sexo feminino; e quatro entrevistas com os adolescentes, sendo uma delas em dupla. As entrevistas com os adolescentes foram realizadas nos alojamentos, mas em espaços reservados, onde pudesse ser garantido o sigilo. Para as entrevistas com os trabalhadores, usou-se a biblioteca da instituição e, com o diretor da escola, a sala da Direção.

Entrevistar os adolescentes foi mais exigente em termos de preparação e execução. Cuidou-se para que os momentos da entrevista não representassem, para os adolescentes, uma ação dentro do rito institucional. Procurou-se criar ocasiões de conversas prévias. Algumas dessas conversas aconteceram nos dias que antecederam as entrevistas, em visitas nos alojamentos, através das grades. Elas representaram uma tentativa de criar laços de confiança que se mostrou proveitosa para a entrevista. Esta interação começava com o convite verbal para participar da entrevista, com uma

explicação sobre a pesquisa e seu caráter voluntário e confidencial. Dessa maneira, tentava-se construir um diálogo o mais fluido possível, dando possibilidade para os adolescentes fazerem perguntas ou mesmo conversarem sobre outros temas. Não se registraram as conversas prévias. Quando estas traziam elementos avaliados como importantes, eram feitas anotações, que integraram as notas de campo.

Decidiu-se por não utilizar um termo de consentimento para as entrevistas. Corria-se o risco, com o documento escrito, de uma associação entre a pesquisa e outras experiências já vivenciadas pelos adolescentes na instituição, na delegacia de polícia e no tribunal de justiça, onde é sempre requerida a declaração e assinatura. Ademais, considerou-se que a proposta deste estudo já passara por procedimentos de autorização e avaliação ética junto ao órgão gestor da política e ao representante do poder judiciário.

Após cada entrevista com o público adolescente, era aplicado um questionário com itens sociodemográficos (Apêndice 3), que tinha como objetivo auxiliar na caracterização da amostra. Essa também foi uma alternativa encontrada diante da impossibilidade de obter os dados sociodemográficos da população atendida.

As entrevistas, bem como o grupo focal, tiveram em média 1 hora de duração. Eles foram gravados e posteriormente transcritos, e seu conteúdo constituiu objeto de análise.

4.5.2 Notas de campo

Durante o trabalho de campo, foi autorizada a livre circulação da pesquisadora em todos os setores da instituição, sendo possível frequentar e observar os espaços de trabalho dos funcionários, os alojamentos e a escola. As experiências observadas foram registradas em notas. Identificaram-se categorias de anotação, sobretudo quanto às relações de poder entre os grupos, quanto aos dispositivos operacionalizados pela instituição na gestão do controle e disciplina, quanto à forma como cada segmento reagia a estes dispositivos e quanto a quais eram os espaços de fala, escuta e diálogo observados na cotidianidade.

4.6 Pesquisa documental

Como fontes documentais, foram pesquisados os registros nomeados pela instituição como *ocorrências disciplinares*, com o objetivo de aprofundar a análise do

fenômeno. Ao analisar o conteúdo e a processualidade destes registros, buscou-se perceber o movimento da instituição diante de alguns comportamentos dos adolescentes.

4.6.1 Fontes documentais dos registros disciplinares na instituição

Para a análise das fontes documentais das ocorrências disciplinares, partiu-se dos seguintes questionamentos:

- A partir de que critério um comportamento é considerado uma infração disciplinar pela instituição?
- Que atitudes são tomadas perante tais comportamentos?
- Que recursos a instituição mobiliza para tomar essas atitudes, ou seja, como ela intervém?
- Quais e quantas são as ocorrências mais recorrentes no espaço institucional?

Manteve-se uma conexão entre os dados da pesquisa documental e os produzidos no âmbito das entrevistas em profundidade. Nestas, explorou-se como os sujeitos (adolescentes e profissionais) interpretavam a gestão do conflito e operacionalização da disciplina na instituição; e que tipo de aprendizagem faziam destas experiências, sobretudo os adolescentes. Procurou-se também relacionar as percepções dos sujeitos sobre a conflitualidade (quantidade, tipo, intensidade) e aquela oficialmente encontrada nos registros institucionais.

No projeto da pesquisa, definiu-se como recorte temporal de análise das ocorrências o mês que antecedeu a entrada no campo, isto é maio de 2015. Porém, depois da primeira visita informal à instituição, procedeu-se a alterações, na medida em que era recorrente nos discursos a implementação de um projeto de negociação com os adolescentes, que vinha resultando numa queda da quantidade de ocorrências disciplinares, ainda que muitos profissionais demonstrassem ser desfavoráveis ao projeto. Por isto, alargou-se o período de análise, que passou a ser de fevereiro de 2015 a maio do mesmo ano, com o objetivo de verificar como essa realidade se manifestava nos dados.

As *ocorrências disciplinares* são fichas que a instituição abre para cada situação de *falta disciplinar* praticada por um adolescente. Elas contêm: a *descrição*, feita pelo trabalhador da instituição que interveio no ocorrido, normalmente do setor de segurança; o

relato de cada adolescente envolvido, tomado no momento da apuração dos fatos, denominado pela instituição de *Conselho Disciplinar* – os documentos gerados neste Conselho Disciplinar são todos assinados pelo adolescente –; o levantamento de *pontos agravantes* e *atenuantes* para cada adolescente; e a *decisão* da instituição e as providências tomadas. Em cada ficha, são identificados pelo nome os funcionários da instituição que participaram do Conselho Disciplinar, constando sempre um trabalhador da segurança e outro do setor sociopsicopedagógico.

Para a coleta dos dados nestes documentos, elaborou-se ficha com os itens: número da ocorrência, natureza, data, local, medida, pontos atenuantes, pontos agravantes e observações. Neste último, registram-se elementos, expressões e particularidades encontrados nas ocorrências. Igualmente, efetuaram-se anotações sucintas relacionadas com as categorias importantes para este estudo: conflito, relações de poder, contexto institucional, mediação, práticas profissionais.

Essa pesquisa documental foi realizada no espaço físico da Gerência de Segurança, onde ficam os arquivos das ocorrências disciplinares.

4.6.2 Fontes documentais da organização da instituição

Utilizaram-se também fontes documentais para detalhar a compreensão sobre a organização do Sistema no Distrito Federal. Buscou-se mapeá-lo por meio da análise de documentos oficiais que detalhassem os processos de trabalho e fluxograma dos principais setores, os planos, os projetos e as ações do Sistema. Inicialmente, tentou-se identificar projetos relacionados à mediação social; porém, percebeu-se que, mesmo existindo ações neste domínio, elas não se encontravam sistematizadas em documentos.

Entre os documentos oficiais consultados, destacam-se o Plano Distrital Decenal de Atendimento Socioeducativo e o Plano Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas do Distrito Federal – Internação. Nesta parte da pesquisa documental, utilizou-se com frequência a plataforma *online* da Secretaria de Políticas para a Criança, Adolescência e Juventude, do Governo do Distrito Federal (Secretaria da Criança), e do Conselho de Direito da Criança e do Adolescente (CDCA). Além disso, alguns documentos sobre o mapeamento dos setores foram fornecidos pessoalmente.

4.7 A inserção no campo de pesquisa e questões políticas e éticas

A inserção no campo da pesquisa foi precedida por solicitação feita à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo. O primeiro pedido foi realizado em 25 de março de 2015, seguindo-se posteriores negociações, por correio eletrônico, até que se assinou um termo de sigilo. Como parte dos sujeitos desta pesquisa são adolescentes, também se fez necessária a autorização da autoridade judiciária competente, ou seja, da representante da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal. A ela, foi apresentado o escopo da pesquisa e as atividades que seriam realizadas com os adolescentes.

Esta pesquisa demandou cuidados éticos especiais. Para além das solicitações e assinaturas do termo de sigilo, teve-se que adotar especial cuidado em relação à identificação dos entrevistados. Assim, os trabalhadores entrevistados não foram identificados por suas categorias profissionais na redação do texto, considerando que, em alguns casos, isto os identificaria. Como a diversidade de percepções era um dos objetivos do trabalho e, por isso, compôs um critério para a amostra, no procedimento de análise usou-se uma tabela enumerando os trabalhadores e suas categorias profissionais. Contudo, na redação do texto, todos foram referidos como “trabalhador”, seguido do seu número correspondente na tabela (de domínio apenas da pesquisadora).

Para os sujeitos adolescentes também se utilizaram nomenclaturas de identificação, compostas pelo termo “adolescente” e o local onde foram entrevistados ou o tipo de entrevista, por exemplo: adolescente módulo 10 nº 1, adolescente entrevista em dupla nº 2. No grupo focal, as adolescentes foram designadas com a letra M (de “menina”) e uma numeração sequencial de acordo com o número de participantes – por exemplo, adolescente grupo focal 1 M1.

A inserção no campo de pesquisa aconteceu de 12 de junho de 2015 a 19 de junho de 2015. Inicialmente, foi acordada a permanência da pesquisadora na instituição durante 8 horas diárias; porém, avaliou-se a necessidade de estender essa jornada para fazer a pesquisa documental nas ocorrências disciplinares. A proposta foi possível por se tratar de uma instituição de funcionamento ininterrupto, sendo autorizada somente a pesquisa documental fora dos horários previstos. Assim, durante o período de inserção no campo,

realizou-se uma jornada de trabalho que iniciava às 8h e finaliza entre as 22h e as 23h. Havia um intervalo de uma hora de almoço, transcorrida com os funcionários da instituição.

Pesquisar uma instituição de privação de liberdade para adolescentes, “uma cadeia de menor”, constituiu um grande desafio. Como alerta Diniz (2015: 574), “a passagem do vivido à narrativa pedia sensibilidade sobre a audiência, uma prática que deve acompanhar qualquer pesquisadora de cadeia”. Mas também aqui, neste caso, era preciso cuidar para que o sensível não se tornasse memória e falasse muito alto no estudo – estar numa “cadeia de menor” era uma rotina cujos ritos todos eu já conhecia, embora nunca me tenha acostumado a eles durante os três anos em que fiz o acompanhamento socioeducativo de adolescentes privados de liberdade no Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE).

Portanto, existe uma relação entre este estudo e as inquietações que a vivência da “cadeia” trouxeram para a práxis profissional da pesquisadora, que também, em certa medida, é porta-voz de um discurso e saber institucionalizado.

Deve-se ainda considerar que, nesta pesquisa, tem-se uma opção ética e política, vinculada a um projeto societário mais amplo: aquele que busca materializar os direitos e as garantias de proteção integral a todas as crianças e adolescentes, aqui, nomeadamente, aos adolescentes em situação de prática infracional.

4.8 Análise de conteúdo, interpretação e validação dos dados

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e reunidas com o material da pesquisa documental e do diário de campo. Este constituiu o *corpus* da pesquisa. A partir disso, procedeu-se à análise de conteúdo. O material das ocorrências disciplinares, embora tenha sido utilizado nos aspectos da pesquisa quantitativa, também por constituir-se de discursos e narrativas institucionais, trazia elementos qualitativos importantes; por isso, integrou também o material da análise de conteúdo.

Para Laurence Bardin (2006), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Esse tratamento das informações contidas nas mensagens visa dar rigor à análise e está estruturado a partir três polos cronológicos: a “pré-análise; a análise do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (2006:

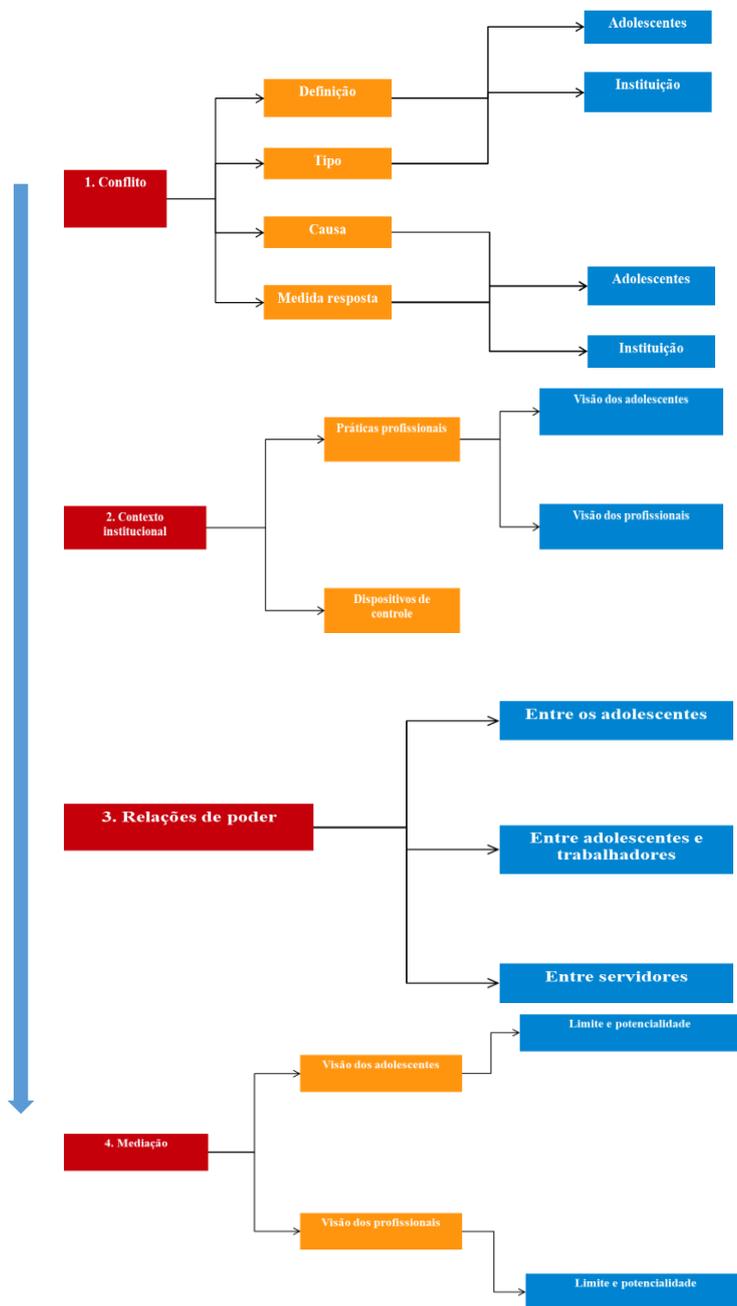
95). De fato, segundo Richardson (2010: 224), a análise de conteúdo deve ser “eficaz, rigorosa e precisa”, pois trata-se de compreender melhor o discurso, de aprofundar suas características e extrair os momentos mais importantes. Deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de baliza para as descobertas do pesquisador.

Na primeira fase deste trabalho, procurou-se organizar todo o material produzido. Usaram-se as regras enunciadas em Clara Coutinho (2013): exaustividade (esgotar a totalidade da comunicação); representatividade (a amostra deve ser representativa do universo); homogeneidade (os dados devem ser do mesmo tema e recolhidos a partir de técnicas iguais); exclusividade (cada elemento é classificado em apenas uma categoria); e pertinência (os documentos devem ser adaptados ao estudo em questão).

Seguiu-se uma sistematização das ideias com a leitura de todo o material, buscando notar a estrutura da narrativa, percebendo seus principais aspectos e, posteriormente, analisando os elementos e as regras que os determinavam. Essa “leitura flutuante” representou o “[...] contato com os documentos deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2006: 96). Ao final desta etapa, foi possível identificar questões norteadoras para o estudo e confrontá-las com as hipóteses.

Na fase posterior, passou-se à codificação do material. Este foi agrupado em quatro eixos temáticos principais – conflito, contexto institucional, relações de poder e mediação –, para os quais foram criadas as seguintes categorias e subcategorias.

Figura 1 – Eixos temáticos da pesquisa/2015



Com o material organizado em eixos temáticos, seguiu-se um recorte das unidades de registro, tomando como base a frase ou oração. Para Richardson (2010: 235), a frase ou

oração podem ser utilizadas como unidades de base para “determinar, por exemplo, o sistema de valores de um texto”.

As unidades de registro organizadas a partir dos eixos temáticos foram estabelecidas nas categorias e subcategorias, permitindo então a inferência e interpretação dos dados. Nesta etapa, a fundamentação teórica mostrou-se essencial para a construção de sentidos. Como aborda Coutinho (2013: 221-222), na interpretação “[...] é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão suporte e as perspectivas significativas para o estudo”.

A validação da pesquisa alicerçou-se a partir da triangulação das fontes de dados, no qual também se confrontaram os dados qualitativos com os quantitativos.

CAPÍTULO 5 – CONTEXTO GEOGRÁFICO, SOCIAL E POLÍTICO DA PESQUISA

5.1 O Distrito Federal e a cidade inventada

O Distrito Federal (DF), localizado na região Centro-Oeste, é uma das 27 unidades federativas do Brasil, mas é um ente federado peculiar, por não apresentar o mesmo enquadramento político-administrativo das demais unidades federativas. Seu território tem 5.779.999 km², onde são abrigadas 33 cidades-satélites.

O processo de formação e de povoamento do DF começou no final da década de 1950, com o projeto idealizado pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek, que instituiu esta região como autônoma a fim de que ela fosse a nova capital do país. Brasília foi construída sob um forte movimento de teorias modernizadoras e desenvolvimentistas (Vesentini, 1986). Traduzia o esforço da transferência da capital para o interior do país e, ao mesmo tempo, a síntese dos anseios por modernizar e construir novas bases de sociabilidades, pautadas pelo bem-estar e pela harmonia arquitetônica, num novo conceito de cidade. Essas são linhas perceptíveis no projeto do Plano Piloto de Lucio Costa, urbanista brasileiro vencedor do concurso realizado em 1956 para selecionar o contorno da nova capital do Brasil.

Lucio Costa imaginou uma cidade do bem-estar, desenhando-a com os espaços voltados para o trabalho separados do espaço habitacional, que é entendido como local do convívio. Entre as inovações deste projeto está a ideia das “superquadras”, encadeamento de edifícios semelhantes e intercalados por extensas áreas verdes, utilizadas para o passeio e o lazer. Ele vislumbrava uma “unidade de vizinhança”, com um comércio local e escola primária, sem grades ou quaisquer outras formas de cercamento, permitindo às pessoas “encontrar-se, conversar, conviver e compreender-se” (Costa, 1962: 306).

Os contornos urbanísticos de Lucio Costa foram preenchidos pela arquitetura de Oscar Niemeyer, que conseguiu materializar os aspectos monumentais, harmônicos e minuciosamente planejados. Todo esse engenho fez de Brasília Patrimônio Mundial da Humanidade, assim considerada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1987.

Contudo, segundo James Holston (1993), Brasília se configurou numa cidade autoritária e excludente. As estruturas, com o suprimento de ruas, esquinas e praças, bem

como a construção de vias que parecem rodovias e grandes esplanadas, tornaram difícil circular pela cidade senão de automóvel. Ainda de acordo com esse autor, o propósito de misturar as classes sociais foi outro objetivo não alcançado. A cidade recebeu um intenso movimento migratório, o que forçou o governo a criar cidades satélites para abrigar os pioneiros. As migrações não cessaram e, diante das ocupações, o poder público reagiu construindo ou regulando regiões satélites, o que em certa medida incentivou ainda mais o movimento migratório, que se tornou desordenado. Para estas pessoas que migram, o Plano Piloto se resume, na melhor das hipóteses, no espaço para o trabalho; para a grande maioria, é um lugar à parte, sem significado.

A Brasília planificada transbordou, assim, seus contornos harmônicos iniciais. Hoje, apresenta um cenário que é compartilhado com muitas outras capitais do mundo: uma cidade que se viu redesenhada pelas profundas desigualdades do contexto mais amplo da sociedade brasileira, que alterou seu plano original. A Brasília do presente se faz de uma topografia divisa, com alargados processos de exclusão. É uma “cidade dual” (Riccotta, 2013), dividida em algumas zonas onde as pessoas parecem estar aquém da proteção social e outras onde abundam os privilégios e os direitos ao bem-estar – “zonas selvagens e zonas civilizadas” (Santos, 1999: 52).

5.2 Dados sobre a adolescência e juventude no Distrito Federal

De acordo com o IBGE (2010), o DF tem uma população de 2.789 milhões de habitantes e a maior renda *per capita* do Brasil; contrariamente, tem um alto índice de desigualdade social, que permaneceu praticamente inalterado nos últimos dez anos. Esse dado destoia da realidade nacional, onde a desigualdade social sofreu constantes decréscimos na última década. Ainda segundo a mesma fonte estatística, 28,5% da população do DF era composta por jovens (15 a 29 anos), proporção maior do que a do país, que é de 26,9%. Destes jovens, 59,1% são negros.

Segundo a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan, 2013), a questão racial é um fator que tende a aumentar o quadro de vulnerabilidade da juventude do DF. Por exemplo, tem-se baixos índices de analfabetismo, mas eles são maiores na população negra. Entre os jovens de 15 a 29 anos, a taxa de analfabetismo é de 1,1% entre os negros e 0,7% entre os não negros. No ensino superior, na faixa de 20 a 24 anos, os

dados apresentam-se mais alargados: apenas 18,9% dos jovens inseridos em cursos de graduação são negros, contra 32,7% de jovens não negros.

5.3 Mapeamento do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal

As particularidades político-administrativas do DF se traduzem também na estruturação das políticas públicas. No que concerne à política socioeducativa, este ente federado acumula as funções dos estados e municípios. Isso significa que o DF possui um único centro de gestão tanto das medidas em meio aberto quanto das de restrição e privação de liberdade. Nas demais unidades federativas do Brasil, aquelas primeiras configuram-se como responsabilidade municipal, e estas últimas, responsabilidade dos Estados. No DF, ao contrário, todas as medidas são geridas pela Secretaria de Estado de Políticas para Criança, Adolescente e Juventude do Governo do Distrito Federal (SECRIANÇA).

A atual configuração da SECRIANÇA foi organizada em janeiro de 2011. Ela faz a gestão das medidas socioeducativas, mas também executa programas, projetos e ações para a juventude em geral, bem como garante a estrutura funcional dos Conselhos Tutelares, que são instrumentos de organização do Estado e da sociedade, com o objetivo de assegurar os direitos previstos no ECA.

A SECRIANÇA está organizada em cinco subsecretarias:

- Subsecretaria de Administração Geral (SUAG), responsável pelos recursos humanos, apoio operacional, administração orçamentária e financeira;
- Subsecretaria de Promoção de Políticas para Crianças e Adolescentes (SUBPOLÍTICAS), que atua em três linhas estratégicas: política de formação continuada em direitos humanos de crianças e adolescentes; política de enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes; e política de promoção de direitos de crianças e adolescentes (executa o Plano Distrital pela Primeira Infância);
- Subsecretaria de Políticas e Proteção da Criança e do Adolescente (SUBPROTECA);
- Subsecretaria da Juventude (SUBJUV), responsável pelos serviços de promoção social da juventude;

- Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS).

É de competência da SUBSIS planejar, coordenar e supervisionar a execução das medidas socioeducativas realizadas por suas unidades de atendimento, que podem ser unidades de atendimento em meio aberto (UAMA); unidades de semiliberdade e unidades de internação. Vinculadas diretamente à SUBSIS estão a Coordenação do Meio Aberto (COORDEMA), Diretoria de Semiliberdade (DISEMI) e Diretoria de Internação (DIT). Estas fazem a coordenação das respectivas unidades de atendimento.

À COORDEMA estão vinculadas as 15 UAMAs, localizadas nos territórios de 14 regiões administrativas do DF (em Ceilândia, há duas UAMAs), responsáveis por executar duas medidas socioeducativas: liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. Na DISEMI, encontram-se as 5 unidades de atendimento em semiliberdade. Na DIT, faz-se a coordenação das 6 unidades de internamento, sendo que destas 1 é para a internação provisória e 1 é de saída sistemática, voltada somente para os adolescentes que se encontram no período de finalização da medida de privação de liberdade.

Existem ainda outros setores subordinados à SUBSIS, como a Coordenação de Políticas de Saúde Mental (CORPSAM), a Unidade de Atendimento Inicial (UAI) e a Central de Vagas. Esta última faz o gerenciamento de todas as vagas do Sistema Socioeducativo. Na CORPSAM, encontram-se duas diretorias: a Diretoria de Capacitação do Sistema Socioeducativo (DICAP) e a Diretoria de Saúde Mental (DISAM), que são responsáveis pelos projetos e intervenções no âmbito da saúde mental, sobretudo dos trabalhadores.

A UAI, para onde o adolescente é imediatamente conduzido após a sua apreensão, representa a porta de entrada no sistema. Sua proposta é inovadora e reúne, no mesmo espaço físico, o Tribunal de Justiça; o Ministério Público; a Defensoria Pública; e representantes das Secretarias de Estado de Saúde, de Educação, de Segurança Pública e de Assistência Social. Na UAI, visa-se prestar atendimento integral, imediato, eficaz e humanizado ao adolescente. A unidade foi inaugurada em fevereiro de 2013.

Segundo dados extraídos do Sistema de Informação para Infância e Adolescência/DF (SIPIA), em junho de 2017, encontravam-se vinculados ao Sistema Socioeducativo do Distrito Federal aproximadamente 5.336 adolescentes, sendo: 4295 nas medidas em meio aberto; 901 em internamento e 140 adolescentes em semiliberdade.

5.4 A Unidade de Internação de Santa Maria

A Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) localiza-se na cidade satélite de Santa Maria, a cerca de 30 km da capital. Trata-se de um local de difícil acesso, uma vez que o transporte público regular não chega até a instituição. Para ter acesso à UISM, é preciso pegar uma via não asfaltada e adentrar um setor rural.

A instituição foi inaugurada em março de 2014. Surgiu em um momento de reorganização do sistema socioeducativo, quando foram construídas três novas unidades de privação de liberdade e desativada a instituição juvenil mais antiga do DF, o CAJE.¹⁰ Destarte, os discursos sobre a fundação da UISM estão marcados pela ideia de reordenamento da política socioeducativa. Como se pode observar nas palavras da secretária Camila Pitanga, responsável na época pela gestão desta política, “há 40 anos o DF espera resolver esse problema, e iremos conseguir um ano antes do estabelecido. Fecharemos uma unidade insalubre, superlotada, para colocar no lugar um modelo de ressocialização que será exemplar para o Brasil” (Cipriano, 2014).

Na entrada da instituição, é notável a inscrição em letras garrafais: “Unidade Socioeducativa de Internação de Santa Maria”. Em seguida se veem grades, muros com arames e duas torres, uma em cada canto do muro. Essa estrutura arquitetônica e a distância em relação à cidade dão indícios de uma “variação panóptica”, como descrita por Foucault (2012). Já neste aspecto, mesmo tendo surgido após os novos ordenamentos legais para as medidas socioeducativas, a instituição encontra-se em desacordo com as normas do SINASE (Brasil, 2006: 67), que orienta que a estrutura física de uma instituição socioeducativa “[...] deve ser pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa”.

¹⁰ O CAJE foi durante muitos anos a principal instituição do sistema e, por seu tamanho, história e problemas, também foi símbolo da política de atendimento no DF. De acordo com Oliveira (2010), o CAJE surgiu em 1994, no contexto em que, para se submeter às normas do ECA, o poder público desativou uma antiga unidade prisional feminina e a estabeleceu como centro de atendimento exclusivo dos adolescentes em situação infracional. Sua capacidade de atendimento era de 160 adolescentes. Em 2012, a instituição chegou a atender 554 adolescentes. A história recente deste centro foi marcada por rebeliões e situações de violência. O ponto alto da crise foi no final de 2012, quando em um único mês três jovens foram assassinados por outros adolescentes dentro da instituição. Isso ocasionou uma forte pressão da mídia e dos órgãos de defesa de direitos humanos no sentido de desativar a instituição (Nascimento, 2012).

A estrutura da instituição está composta pelos locais de trabalho dos profissionais e de residência e atividades dos adolescentes. Quando se adentra o portão principal, nota-se que o complexo tem dois espaços, embora coesos, separados por outro muro sobre o qual também se elevam arames com farpas. Na primeira parte, aquela voltada para o exterior, tem-se a recepção, o setor da gerência administrativa, o setor da gerência sociopsicopedagógica e, ao fundo do corredor, a direção. Entre essa estrutura e o outro muro, tem-se um corredor e um quarto, espaço da revista daqueles que entram na instituição. Ultrapassando-o, chega-se a outra parte, onde se localizam os módulos, a gerência de segurança, a gerência de saúde, a escola, uma capela ecumênica, um refeitório, uma horta, um espaço de recreação, um ginásio esportivo e uma quadra para a prática de esportes.

Mesmo a parte depois do segundo muro apresenta espaços com cisões, estando isolados, aparentemente de propósito, o módulo das adolescentes e o módulo disciplinar. Assim, uma noção inevitável ao percorrer a instituição é a da cisão, de uma composição por estruturas desconexas.

A UISM tem capacidade para atender 90 adolescentes. Está previsto um quadro de recursos humanos composto por 146 agentes de reintegração social, 8 assistentes sociais, 5 pedagogos, 8 psicólogos e 20 técnicos administrativos.

5.4.1 A direção e as gerências

A direção é a estrutura máxima de gestão administrativa da instituição. O diretor da unidade ocupa um cargo em comissão, isto é, de livre nomeação e exoneração. Tem uma responsabilidade jurídica alargada, dado que os adolescentes estão sob a tutela do Estado, portanto, o diretor tem a função de guardião. Subordinada à direção estão as gerências administrativa; de saúde; de segurança; e sociopsicopedagógica. A gerência administrativa garante o apoio a todas as ações socioeducativas da instituição quanto à logística e aos serviços de alimentação, transporte e patrimônio, entre outros. A gerência de saúde trabalha na garantia do direito à saúde dos adolescentes da instituição. Essa gerência:

- Realiza ações de promoção à saúde e prevenção de agravos e cuidados paliativos;
- presta os primeiros socorros nas ocorrências de emergência;

- agenda consulta e faz a interseção do adolescente com a rede pública de saúde;
- desenvolve ações de prevenção ao abuso de álcool e drogas;
- ministra a medicação dos adolescentes que fazem uso contínuo de medicamentos.

A gerência de segurança é responsável por garantir a segurança e a integridade física e psicológica dos adolescentes, funcionários e visitantes. Entre as suas funções estão:

- fazer o primeiro contato com o adolescente e realizar seu acautelamento;
- orientar os adolescentes sobre a instituição, sua organização, seus horários e suas regras;
- acompanhar todas as atividades dos adolescentes.

Esta gerência tem funcionamento ininterrupto. É onde trabalham os agentes de reintegração social (ATRS), que compõem uma categoria profissional heterogênea. Até 2015, não se exigia uma formação acadêmica para o ingresso neste cargo. Esses trabalhadores possuem uma carga horária diferenciada, fazendo regime de plantão com turnos de 24 horas. Eles também são a maioria dos trabalhadores vinculados à SECRIANÇA. De um total de aproximadamente 2.200 trabalhadores, quase 1.300 são ATRS.

Por fim, a gerência sociopsicopedagógica é responsável por garantir o acompanhamento do adolescente quanto às questões afetas às áreas de pedagogia, psicologia e serviço social. Ela realiza projetos e ações voltados para o desenvolvimento dos adolescentes, bem como as necessidades de intervenção com a família e com os contextos mais amplos da vida dos socioeducandos. Nesta, a jornada de trabalho é de 8 horas diárias, e seus trabalhadores recebem a denominação de “especialistas socioeducativos”.

5.4.2 Os módulos e a escola

Os módulos são os locais onde os adolescentes ficam abrigados. A instituição possui oito módulos: M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7 e M10. A instituição estava com 146 adolescentes.

Tabela 1 – Adolescentes por módulo/2015

Módulo 1	20	13,7%
Módulo 2	22	15,1%
Módulo 3	24	16,4%
Módulo 4	24	16,4%
Módulo 5	24	16,4%
Módulo 6	8	5,5%
Módulo 7	14	9,6%
Módulo 10	10	6,8%
Total	146	100,0%

Fonte: dados da pesquisa, junho /2015

Os módulos 6 e 7 são destinados às adolescentes. Constituem um só espaço físico, mas dividido em duas alas, uma para as maiores de idade e outra para as menores. Assim, as duas faixas etárias possuem rotinas diferentes. Esse é o único espaço da instituição voltado para pessoas acima de 18 anos. No caso masculino, assim que o jovem completa a maioridade, é transferido de instituição. Neste módulo, também todos os funcionários são do sexo feminino.

O módulo 10 é o espaço reservado para o cumprimento de medida disciplinar, mas também é utilizado para outras funcionalidades: aguardo de transferência de unidade e situação de proteção.¹¹

Os módulos têm um aspecto arquitetônico de pequenos blocos. São padronizados, todos nas cores azul e branco, sem janelas frontais. Apenas na parte superior da parede existem espaços retangulares para a luminosidade. A maior parte do tempo os adolescentes

¹¹ A instituição classifica essas situações como Proteção de Integridade Física (PIF): significa que o adolescente vive ou corre risco de viver alguma situação de violência cometida pelos colegas no módulo. Diante disto, é retirado do convívio dos demais e mantido isolado. Busca-se transferi-lo de unidade, ou mesmo de estado, dependendo da escala do risco e da avaliação feita junto com a família.

ficam nos módulos. Fazem as refeições, normalmente, numa área de convívio e tomam banho de sol.

A escola dentro da instituição é, em termos legais e burocráticos, extensão da escola regular, compondo a política educacional do DF. Ela segue os parâmetros educacionais da rede externa, com o mesmo projeto político-pedagógico da rede pública de ensino. Tem um total de 17 turmas, com séries iniciais, da alfabetização ao ensino médio. Funciona em dois turnos: matutino (das 8h às 12h) e vespertino (das 14h às 18h). Possui 24 professores, 1 supervisor, 1 secretariado e 2 coordenadores. Os funcionários também estão ligados à Secretaria de Educação.

Tem-se ainda a biblioteca, com aproximadamente 17 mil livros. Porém, os adolescentes não circulam por este espaço. Um funcionário leva os livros até os módulos, num projeto que se chama Arte do Saber.

5.4.3 A população atendida

Nesta pesquisa, foram buscados os dados estatísticos da população atendida pela UISM, porém estes não estavam disponíveis. Por isso, optou-se por fazer levantamento sociodemográfico dos 14 adolescentes participantes da pesquisa. Os dados estão apresentados em mais detalhes no Apêndice 4.

Dos entrevistados, 64,4% são do sexo masculino e 35,7% do sexo feminino. Na instituição, o sexo feminino representa 14,5% da população atendida e, nos dados gerais do sistema socioeducativo, este compõe, de acordo com a Codeplan (2013), menos de 5% das vinculações no sistema. A questão infracional é um fenômeno eminentemente masculino. Na amostra, tem-se uma concentração maior (78,6%) na faixa dos 16 aos 18 anos. Quanto à raça/cor, a esmagadora maioria, 92,9%, declara-se parda ou negra.¹² Como já abordado neste trabalho, juventude e raça são duas variáveis importantes no que tange ao risco social no Brasil. O ato infracional mais cometido é o roubo, com 42,9%, seguido de tentativa de homicídio, 14,3%.

¹² Segundo Rafael Guerreiro Osório (2013), a classificação racial atualmente empregada pelo IBGE utiliza o termo “cor da pele”, que pode ser: branca, preta, amarela e parda, a única exceção sendo a categoria indígena, introduzida no Censo Demográfico de 1991. Esta classificação é usada desde o primeiro recenseamento do Brasil, realizado em 1872, quando a forma mais comum para classificar as pessoas segundo as raças era pela cor da pele, sendo preta, parda e branca as cores mais frequentes. O autor acrescenta: “essa classificação é usada também nos demais levantamentos do IBGE, nos registros administrativos do governo brasileiro, e em pesquisas realizadas por outras instituições” (Osório, 2013: 88).

Esses são adolescentes que possuem uma trajetória infracional, uma vez que 92,9% são reincidentes e 50% já tiveram de quatro a seis passagens infracionais, encontrando-se 71% há mais de seis meses no cumprimento da medida atual. A escolaridade segue a estratificação demonstrada na tabela abaixo:

Tabela 2 – Escolaridade da amostra/adolescentes

	Freq	(%)
Ensino fundamental incompleto	11	78,6%
Ensino fundamental completo	1	7,1%
Ensino médio incompleto	2	14,3%
Total	14	100,0%

Fonte: dados da pesquisa junho 2015

Apesar de terem idade para conclusão do ensino médio, a maior parte dos adolescentes da amostra está em situação de defasagem escolar: 78,6% ainda cursam o ensino fundamental incompleto, o que significa uma defasagem de até sete anos em relação à seriação regular.¹³

Além disso, são jovens em situação de vulnerabilidade social no que tange aos recursos de subsistência: 78,6% advêm de famílias com rendimentos mensais de ½ a 2 salários mínimos. Relaciona-se com isto a inserção precoce no mercado de trabalho, visto que 71,4% desses jovens já estiveram numa situação de trabalho no mercado informal, sendo que 85,7% já trabalharam no tráfico de drogas.

O envolvimento com a droga também acontece no que tange ao consumo: 78,1% já usaram até quatro substâncias psicoativas, incluindo drogas lícitas e ilícitas. As mais usadas foram maconha, rupinol e cocaína.

¹³ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação escolar no Brasil compõe-se de educação básica, formada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior. A educação infantil é a primeira etapa da educação e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade. O ensino fundamental são as oito séries subsequentes, sendo sua conclusão regular aproximadamente aos 14 anos. O ensino médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, sendo a conclusão regular aproximadamente aos 17 anos. (Brasil, 1996).

Por fim, os adolescentes têm uma vivência de conflitos e violências precedentes ao ingresso institucional: 71,4% já sofreram algum tipo de violência, e 42,9% já viveram de duas a três situações de violência. As situações mais frequentes são conflito com a polícia, conflito com grupos rivais e conflito em decorrência do tráfico de drogas.

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

6.1 A percepção da instituição pelos sujeitos

A instituição aparece nos discursos dos adolescentes como um espaço onde “é preciso ser forte” para se adaptar. Essa adaptação significa aprendizagem e manuseio do contexto, seus signos e suas regras. Um adolescente relata: *no início eu tinha...* Ele faz uma pausa como quem lembra e conclui: *eu era muito inocente* (adolescente, módulo 10 nº 1). Eles traduzem isto como aprender a ter “malícia”. A palavra “malícia” aparece constantemente nos discursos quando falam da vida dentro da instituição, *porque aqui dentro você tem que ter malícia e eu aprendi isto, no olhar ver a maldade* (adolescente entrevista em dupla nº 1).

Ao se referirem ao espaço físico da instituição, os adolescentes expressam sentimentos como opressão e raiva, como se, muito mais que a lei, o Estado ou as pessoas, fossem as estruturas físicas os elementos de privação de liberdade: *aumenta muito a raiva o fato de você dar três passos chegar na parede* (grupo focal 2 M2). Também por meio da pesquisa documental percebe-se o sofrimento imposto pela privação de liberdade. A ocorrência está tipificada: *simular doença com o fito de eximir-se de suas obrigações, obter favores e privilégios*. Na descrição, afirma-se que *o adolescente teria se autolesionado para sair da unidade*. A hipótese é de fuga, *resgate pelos companheiros do crime*, mas o adolescente relata que se cortou *porque não tinha nada para fazer, que não queria fugir, apenas ir para o hospital* (pesquisa documental, ocorrência disciplinar nº 059/2015).

Por outro lado, é também um contexto que possibilita experiências positivas, como relata um adolescente sobre um projeto de “hip-hop” em que ele e outros colegas gravaram uma música. Ele conta a experiência vivenciada pelo colega: *na hora que ele cantou e ouviu a voz dele na batida da música, ele ficou como uma criança que ganha um presente, então foi despertado, ele entendeu ali que o mundo dentro do crime é muito pequeno, que ele podia alcançar novas coisas, que ele podia sonhar e ir além* (adolescente módulo 10 nº 1).

O mesmo adolescente fala da sua experiência ao participar de um projeto de leitura: *quando começou o projeto do livro aqui, eu não pegava livro, minha mente era muito fechada, mas um dia olhando a prateleira comecei a me interessar e pegar livros de*

história, e estudar as civilizações. Comecei a me interessar e foi despertada a minha curiosidade, aí eu lia facilmente e entendia fácil (adolescente módulo 10 nº 1).

Ao apurar os discursos dos adolescentes sobre a imagem da instituição, sobressai uma síntese contraditória, na qual punição e malícia se mesclam com oportunidade e proteção. De tal forma que aparecem nesses discursos afirmações como *aqui é uma unidade socioeducativa, mas de socioeducativa não tem nada* (grupo focal 1 M3). Ao mesmo tempo, há a constatação daquele lugar como espaço de proteção e mudança positiva de vida: *para mim, estar aqui foi uma oportunidade de vida, porque, se eu estivesse lá fora, eu já tinha morrido, e aqui eu já tô mudando minha mente* (adolescente entrevista em dupla nº 2). Nas palavras deste outro adolescente: *aprendi aqui algumas coisas que me maliciou, mas também que me deixaram uma pessoa mais honesta e sábia* (adolescente entrevista em dupla nº 1).

Contradições, sofrimento e adaptação também estão presentes nos relatos dos profissionais: *tem muitas situações que você pensa... Teve um dia que eu tirei um interno do pescoço do outro. Então você fica meio pensativo. Cheguei a esse ponto? Mas acontece que depois a gente acostuma* (trabalhador nº 7). Outro entrevistado afirma: *já vivenciei situações de acompanhar adolescentes que perderam a vida, e quando a gente tem mais vínculo isto interfere muito na nossa vida* (trabalhador nº 6).

Os profissionais demonstram ter uma percepção dual sobre a instituição no que tange à estrutura física. Alguns a percebem como muito grande, e a partir disto explicam a dificuldade de se comunicarem internamente; outros a entendem como muito pequena e acham um absurdo que, mesmo assim, não consigam se comunicar. A dificuldade de comunicação é, então, um ponto unificador das falas, inclusive no aspecto de se comunicar com o contexto mais amplo da cidade. Aparece nos discursos um forte sentimento de isolamento e de vivência dos mesmos processos de exclusão e apartamento que afligem o público atendido: *estamos isolados, fomos jogados aqui [...]. É como se a gente fosse jogado na sarjeta mesmo [...]. Acho que politicamente a gente está sendo tratado como a sociedade já trata os infratores, é o resto do resto* (trabalhador nº 2). Nos discursos dos profissionais, o tema “instituição” está sempre associado à palavra “crise”, usada reiteradamente e em várias dimensões: “crise institucional”, “crise política” e “crise na concepção de atendimento”.

Contudo, é notável, na percepção tanto dos adolescentes quanto dos profissionais, que eles concebem, às vezes implícita, outras explicitamente, a imagem de uma instituição desejada. Em outras palavras, eles projetam como gostariam que fosse a instituição. Para os trabalhadores, a instituição desejada deve ter um direcionamento preciso, “uma filosofia”, um espaço com atividades e, sobretudo, com partilha e diálogo. Entre os adolescentes, deseja-se um espaço de aprendizagem, com um sentido profissionalizante, mas também um espaço com distração, por onde perpassa a “conversa”. *Distrair a mente, aprender novas coisas e interagir* (adolescente módulo 10 nº 3). O adolescente sintetiza aquelas que deveriam ser as grandes linhas da instituição socioeducativa: possibilitar espaço para a criatividade, imaginação e fantasia; inserir o indivíduo em novas aprendizagens, habilidades e competências; e possibilitar elevadas formas de socialização.

Vislumbra-se uma instituição que trabalhe com as potencialidades dos adolescentes, como explica este entrevistado: *mas a questão é trabalhar com a curiosidade deles, que aquilo que eles entendem, eles gostam, por exemplo o “hip-hop”, eles gostam do rap, se isto fosse pegado como uma ferramenta para levar ao estudo seria bom, é isso: pegar as ferramentas de dentro* (adolescente módulo 10, nº 1). Depois, esse mesmo adolescente aborda um tipo de comunicação aproximada, feita de empatia e reconhecimento: *não adianta chegar alguém aqui, uma juíza, por exemplo, com um terno caríssimo, e ela chegar e dar um conselho. Sendo que ela não sabe nada do que a gente já sofreu e passa na nossa vida, a gente não escuta, entendeu?* (adolescente módulo 10, nº 1).

Existe também o desejo de serem tratados apenas como adolescentes. Nisto os ritos institucionais que os colocam na condição de infrator são desaprovados. Menciona-se essa nota de campo: *num momento de interação informal no módulo feminino, uma adolescente conta-me sobre uma pesquisadora que tem frequentado a instituição há mais de um ano. A pesquisadora faz um trabalho de leituras com as adolescentes. A menina me disse que gosta muito dela porque “ela trata a gente de um jeito normal”* (diário de campo, nota nº 5).

6.2 Os conflitos dentro da instituição

Compôs um dos objetivos desta pesquisa identificar os conflitos mais recorrentes entre os adolescentes e os mecanismos institucionais para responder a eles. Para alcançar tal objetivo, foi utilizada a pesquisa documental das ocorrências disciplinares, conforme descrito na metodologia. Foram identificadas 42 ocorrências, com a seguinte distribuição a cada mês pesquisado:

Tabela 3 – Total de ocorrência por tipo a cada mês/2015

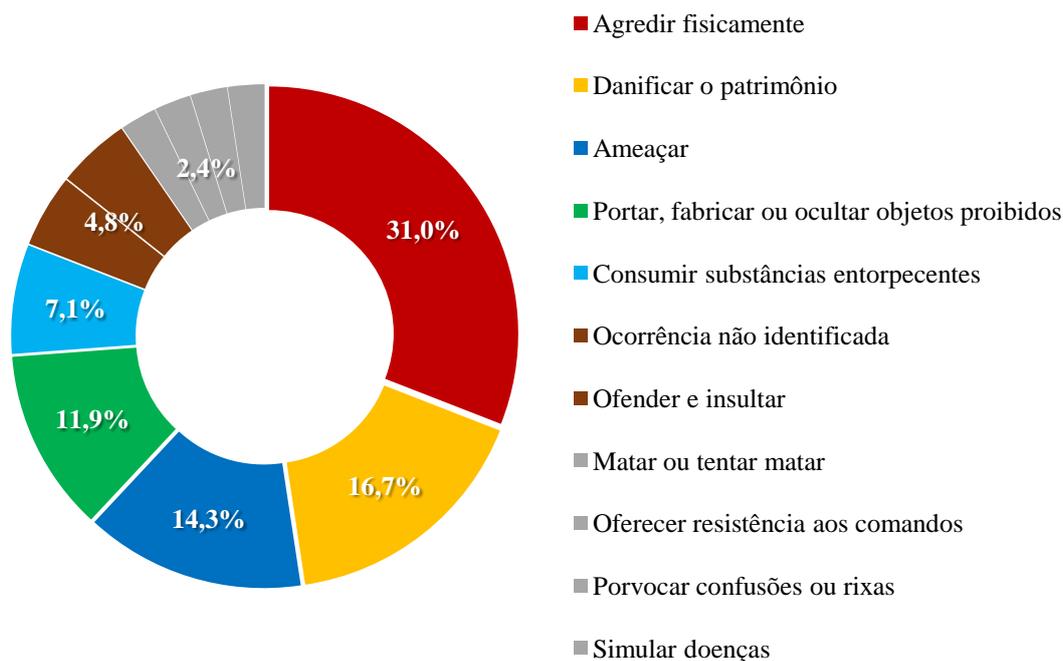
Ocorrências	fev/15	mar/15	abr/15	mai/15	Total
Matar ou tentar matar (NG)	1	0	0	0	1
Oferecer resistência aos comandos (NM)	0	1	0	0	1
Provocar confusões ou rixas (NM)	0	0	0	1	1
Simular doenças (NM)	0	0	1	0	1
Ocorrência não identificada	0	0	0	2	2
Ofender e insultar (NM)	0	0	2	0	2
Consumir substância entorpecente (NG)	1	2	0	0	3
Portar, fabricar, ou ocultar objetos proibidos	3	1	0	1	5
Ameaçar (NG)	4	2	0	0	6
Danificar o patrimônio	5	1	0	1	7
Agredir fisicamente (NG)	3	3	3	4	13
Total	17	10	6	9	42

NG-Natureza grave NM-Natureza Média

Fonte: Dados da pesquisa junho/2015

As ocorrências mais comuns envolveram atos contra a pessoa humana, o que sinaliza para a existência de um contexto no qual a conflitualidade assume um aspecto violento, sobressaindo atos de agressão física.

Gráfico 1 – Porcentagem de ocorrências disciplinares por tipo/ 2015



Nos documentos que detalham as ocorrências de agressão física, verifica-se que em 53% delas existe referência aos conflitos no território de residência dos adolescentes, ou à existência de *guerra* ou *rixa*. Tal dado deixa entrever que esses atos violentos mantêm relação com um histórico de conflitos precedentes extramuros. Ainda, nota-se que esta é uma característica essencialmente dos módulos masculinos, que são tratados de forma mais rigorosa pela instituição.

Fato que comprova isso é que, nas duas ocorrências de agressão física nas quais estão envolvidas adolescentes, a descrição menciona fatores que atenuam o ato, como *agir em razão de provocação* (pesquisa documental, ocorrência nº 049/2015) e arrependimento: *a adolescente, arrependeu-se e justificou que estava muito nervosa no momento* (pesquisa documental, ocorrência nº 056/2015). Contrariamente, nas ocorrências de agressão física envolvendo os adolescentes, nenhum dos registros menciona o estado emocional dos sujeitos como atenuante.

Também quanto à sanção, percebem-se diferenças entre os dois grupos. Embora no quadro total das faltas de agressão física as medidas disciplinares girem em torno de 11 a 15 dias,¹⁴ em uma das ocorrências envolvendo adolescentes do sexo feminino, fixou-se o

¹⁴ Sendo que, pelo regimento interno, esta falta disciplinar é grave e pode acarretar punição de até 15 dias.

prazo de 5 dias de medida disciplinar. É o menor tempo de cumprimento de medida no conjunto das 42 ocorrências, um tempo que só poderia ser determinado para faltas leves.

Os dados sinalizam para uma gestão diferenciada dos conflitos a partir do gênero. Analisado o conjunto das ocorrências envolvendo as adolescentes, percebe-se também que o contexto da conflitualidade adota características peculiares com este grupo, e as medidas disciplinares tendem a seguir as regras gerais para os dois grupos, porém com mais maleabilidade para as adolescentes.

Uma hipótese é que essa gestão diferenciada relaciona-se com as características e causas da conflitualidade nos módulos. Ou seja, o gerenciamento disciplinar busca controlar a manifestação dos atos de agressão física, que no caso masculino têm motivações externas. Portanto, a instituição busca fazê-lo de maneira imperiosa, dada a proporção do desafio. Daí não considerarem, para o público masculino, as condições emocionais dos conflitantes, ou o arrependimento pós-conflito. Embora estes elementos possam existir, a medida disciplinar assume a necessidade de ser mais dura para eles, porque deve ter um caráter muito mais exemplar.

Ainda sobre as ocorrências de agressão física, entre os 46% que não fazem referência aos conflitos extramuros, 15% apresentam indícios de que as vítimas já sofriam hostilidade pelos colegas devido à sua orientação sexual. De fato, como se confirmou nas entrevistas com estes sujeitos, as agressões foram precedidas por outros conflitos relacionados com a sexualidade, mas apenas tiveram visibilidade a partir da agressão física.

O segundo tipo de ocorrência foi o dano ao patrimônio, que representou 16,7% dos casos. Destaca-se que 50% das ocorrências fazem referência à danificação do patrimônio para forjar *estoques*, que são objetos transformados em armas. Por exemplo, *quebraram uma mesa pra fazer um estoque* (ocorrência nº 038/2015). Isso leva a inferir que essas ocorrências se relacionam também com os atos mais violentos.

A ameaça constituiu o terceiro tipo de ocorrência mais frequente. Todas as ameaças são conflitos entre os funcionários da instituição e os adolescentes, tendo estes últimos como os agressores. Das 06 ocorrências destes tipos, apenas 01 ocorrência foi no módulo masculino.

As meninas cometeram 07 do total de 42 ocorrências, predominando entre elas a manifestação de atos sem violência física. Nas duas situações com violência física, o

conflito tem claramente uma escala. Por exemplo, na ocorrência nº 050/2015, duas adolescentes estavam agredindo-se verbalmente, quando chegou uma funcionária e as duas adolescentes desentenderam-se também com ela, direcionando-lhe palavras de baixo calão. A funcionária retrucou, com palavras de nível semelhante. Então, uma das adolescentes se irritou e a ameaçou: *me aguarde na rua, você vai sentir a quadrada na cara*. A adolescente foi algemada, mas a alçema se rompeu e a adolescente avançou em direção à funcionária, agredindo-a fisicamente. A menina foi contida e conduzida à delegacia de polícia (pesquisa documental, ocorrência n.º 050/2015).

A partir das ocorrências, identifica-se o contexto institucional enquanto um microsistema onde os conflitos e sua tentativa de enquadramento deixam perceber outras narrativas: aquelas das relações na privação de liberdade. Exemplifica-se com a ocorrência de *ofender, insultar ou xingar*, em cujo relato tem-se *que uma lâmpada do corredor estava quebrada, quando o servidor foi verificar, o adolescente arremessou-lhe uma vasilha com restos de comida [...]. O adolescente tem inadequados hábitos de higiene e uma instabilidade emocional, com algumas tentativas de suicídio* (pesquisa documental, ocorrência nº 062/2015).

Embora a instituição estabeleça um rol taxativo de situações que são faltas disciplinares, isto não impede que sejam classificados como ocorrência outros comportamentos, que tenham a aparência de fugir da normalidade institucional. Cita-se a ocorrência nº 076/2015, que não tem uma classificação definida, pois se trata não de uma falta disciplinar, mas de uma situação de crise: um adolescente *teve uma crise nervosa depois de receber a visita da irmã*. (pesquisa documental, ocorrência nº076/2015).

Portanto, a análise dos conflitos institucionais por meio das ocorrências é também o exame das relações sociais na privação de liberdade e das lógicas que regem o sistema socioeducativo. Nelas, é possível ver os adolescentes transitarem entre os papéis de vítima e agressor, “violentados e violentadores” (Veronese, 1998) nota-se, também, a inviabilidade do equilíbrio entre educar e punir, e o modo como as intervenções estão norteadas por lógicas de controle e segurança.

6.3 A percepção sobre os conflitos

Quadro 2 – Entendimento sobre o conflito/2015

Adolescentes do sexo feminino	Adolescentes do sexo masculino	Trabalhadores
Brigas	Tentar matar	Dar alteração no módulo
Discussão	Desentendimento	As guerras de fora
Fofocas	Desacerto	O conflito é nato
Estocadas ¹⁵	Problema	É o conflito básico
Puxão de cabelo	Passar a tereza ¹⁶	Conflito ideológico
Tapa	Tacar fogo nos colchões	É histórico
Arranhão	Bater de frente	É quase cultural
Passar a tereza	Guerra	Embate
Violência	Matar	Conflito interpessoal
Confusão	Tortura	O conflito é controlado aqui
Raiva	Brigas	Conflito político
Ódio	Questão de quebrada ¹⁷	Ocorrência
Conflito do dia a dia	Morte	Gangue
Violência verbal	Querela ¹⁸	Agressão verbal
Guerra	Disparreio ¹⁹	Conflito velado, mas também escrachado
Arrependimento	Não poder conviver	Inimizade de rua

Fonte: dados da pesquisa junho/2015

As adolescentes fazem associações com a palavra “conflito” que indicam uma conflitualidade com menos violência física, assim como manifesto nas ocorrências. Quando expressões como “morte”, “estocada”, “passar a tereza” aparecem no discurso feminino, é em referência aos adolescentes do sexo masculino. Ao falarem de seus próprios conflitos, elas usam palavras que denotam menores níveis de violência física: “brigas”, “discussões” e “fofocas” são os termos mais frequentes. Mas, assim como entre os adolescentes, a *guerra* está no discurso das meninas, que também se veem como quem declara guerra.

Outra constatação é que somente as adolescentes fazem referência a sentimentos quando falam de conflitos: “raiva”, “ódio”, “arrependimento”. O mais próximo que se encontra disto nos discursos masculinos é que *o cara pensa depois* (adolescente, entrevista em dupla nº 2), no sentido de refletir sobre o que fez e arrepender-se.

¹⁵ Quer dizer ferir com uma faca artesanal.

¹⁶ Quer dizer enforcar com o lençol.

¹⁷ Territórios relacionados à periferia urbana.

¹⁸ Quer dizer pequenos desentendimentos.

¹⁹ Quer dizer ter inimizades.

Ao falar sobre conflito, os adolescentes do sexo masculino fazem constante referência ao contexto extramuros: *conflito é tipo um problema que a pessoa tem da rua e chega aqui tem que resolver de uma forma ou de outra, senão vai acabar se atrasando* (adolescente entrevista em dupla nº 1). Seus conflitos na instituição parecem marcados pelas experiências anteriores ao ingresso, com uma forte relação com o território de moradia: *quando eu cheguei aqui, já tive outros conflitos, porque os caras não gostavam lá da cidade onde eu moro* (adolescente módulo 10 nº 3).

Apesar de as adolescentes declararem guerra e, portanto, terem desavenças e inimizades que podem ser fatais, quando analisam seus conflitos, avaliam-se mais pacíficas que os meninos: *somos muito mais pacíficas* (grupo focal 1 M3); *aqui tem mais violência verbal* (grupo focal 2 M4); *lá eles são mais violentos* (grupo focal 2 M1); *também acho que eles são mais cabeça quente* (grupo focal 2 M3); *eles matam mesmo* (grupo focal 1 M5).

Os adolescentes, por sua vez, percebem a conflitualidade do grupo feminino desta maneira: *elas brigam, mas não torturam* (adolescente entrevista em dupla nº 1); *os problemas delas, elas resolvem na rua* (adolescente entrevista em dupla nº 2); *elas são mais assumidas que os meninos e mais maduras também* (adolescente módulo 10 nº 1); *elas convivem mais juntas umas com as outras* (adolescente módulo 10 nº 3); *tem poucas brigas também entre elas e as agentes* (adolescente módulo 10 nº 2).

As percepções dos dois grupos são unificadas quando questionados sobre as diferenças dos conflitos dentro e fora da instituição. Todos mencionam como diferença fundamental a possibilidade do uso de “arma”, numa redução que significa o uso de arma de fogo. Isto também confirma a hipótese de que o contexto precedente à entrada destes sujeitos no ambiente institucional está marcado por experiências violentas. Os jovens falaram sobre isto da seguinte maneira: *lá fora tem arma, com um dedinho você mata alguém* (adolescente módulo 10, nº 1); *ah, aqui é bem diferente, lá fora tem arma, muitas coisas para se defender, aqui é só você* (adolescente entrevista em dupla nº 1); *quando começa um conflito lá é de tiro, aqui é no máximo de espeto* (adolescente módulo 10, nº 2); *eu vejo que não é muito diferente a forma como começa, mas é que lá fora tem outros modos de resolver, que às vezes até piora a situação* (adolescente módulo 10 nº 3); *porque, se fosse lá fora, chegava e matava* (grupo focal 2 M4).

Sobre as causas dos conflitos, as adolescentes mencionaram a dificuldade de manejo de sentimentos como raiva e ciúme, bem como as negociações dos espaços e da convivência entre elas e com as agentes. *Ah, porque nem todo dia a pessoa tá ali rindo, numa boa* (grupo focal 2 M4); *as brigas aqui é mais por inveja, fofocas, por nós gostar mais de uma agente do que de outra* (grupo focal 1 M1); *porque a gente perdeu a liberdade e isto gera perturbação na nossa mente* (grupo focal 2 M1); *também porque tem gente que quer decidir tudo, quer mandar* (grupo focal 2 M5).

Os adolescentes, como já foi mencionado, têm como principal causa de seus conflitos “as guerras” e o contexto institucional. Neste último item, sobressaem dois aspectos: a ociosidade e os códigos de conduta da privação de liberdade, “as regras da cadeia”. Diante da pergunta sobre as causas do conflito, um entrevistado respondeu: *porque tem gente que joga a mãe em vão*, explicando que jogar a mãe em vão é *falar que vai fazer uma coisa e jurar pela mãe, e depois é mentira* (adolescente módulo 10 nº 2). Outro entrevistado enumerou as seguintes regras e atitudes que desencadeiam conflitos: *se você xinga a mãe de alguém aqui dentro [...], nem que seja brincando, você é torturado, pode até morrer [...]. Ficar nu perto do outro é uma coisa muito grave, também a coisa do rato, rato é um ladrão, tipo, você está saindo do módulo e pega alguma coisa emprestado e não devolve, isto é ser rato. Ser pé de pano também, que é quando pega a mulher de alguém, é morte na certa, e...nossa! Uma coisa que mais grave acho que não tem, que é caguetar, fofocar aqui dentro* (adolescente módulo 10 nº 1).

Entre os trabalhadores, nota-se uma tendência de falar sobre controle e vigilância ao se referir aos conflitos entre os adolescentes. *Porque o conflito aqui dentro é controlado, é vigiado* (trabalhador nº 5). Ao falarem de seus próprios conflitos, eles os entendem como culturais, ideológicos, enraizados, históricos, denotando algo difícil de ser mudado e inerente ao fazer profissional.

Os trabalhadores da área socioemocional entrevistados, diante do questionamento sobre os conflitos mais recorrentes na instituição, começaram suas respostas pelos conflitos interprofissionais: *mas o primeiro conflito é esse entre os profissionais* (trabalhador nº 4). Já os trabalhadores da segurança mencionaram em primeiro lugar os conflitos entre os adolescentes e secundariamente os conflitos entre os profissionais. *É mais os desentendimentos que eles trazem da rua, as chamadas guerras, que eles têm de quadras, às vezes nem se conhecem, mas se declaram inimigos [...]. Então*

o maior conflito que nós temos aqui dentro da unidade de internação são as guerras que eles trazem da rua (trabalhador nº 1). Todos os trabalhadores demonstraram impotência quanto à transformação dos conflitos e fizeram referência à necessidade de uma intervenção vinda “de cima”: *teria que ter uma intervenção a nível de secretaria, porque é tão amplo, é tão arraigado* (trabalhador nº 2).

Ademais, eles também referem como causa deste conflito fundamental o “descaso político”, numa referência ao macrogerenciamento da política socioeducativa, como se fosse necessária a existência de problemas para atrair a atenção dos gestores: *[...] dá a impressão de que tem que ter ocorrência para alguém ver e tomar uma decisão de “vamos colocar mais atividades, vamos fazer alguma coisa para melhor”, mas dá a impressão de que se não está tendo ocorrência está tudo certo, funcionando a contento, mas na realidade não está* (trabalhador nº 5).

6.4 As medidas institucionais para os conflitos

6.4.1 O regimento interno disciplinar

O regimento disciplinar da UISM é um extenso documento com 12 capítulos, no qual estão o enquadramento das faltas disciplinares e sua classificação como de natureza leve, natureza média e natureza grave, bem como suas “proporcionais” sanções, contabilizadas em tempo de cumprimento de medida disciplinar, que podem ir de 5 a 15 dias de reclusão. Percebe-se no regimento uma “micropenalidade” (Foucault, 2012: 171), pois tenta alcançar comportamentos que escapam à tipificação penal e, ao fazê-lo, reproduz-se o sistema geral de punibilidade. Ou seja, também nessa micropenalidade a pena ou, no caso, a medida disciplinar é dosada não pelo prejuízo causado, mas por aquilo que se quer proteger. Basta citar o enquadramento de comportamentos como: *adentrar, transitar ou permanecer sem autorização nas dependências da Unidade, desviando-se de seu itinerário ou não adotando às normas institucionais* (artigo 26, parágrafo I), ou ainda *abster-se da higiene pessoal* (artigo 26, parágrafo V).

Igualmente, nota-se no regime o relevo dado aos comportamentos que podem desestabilizar a ordem e a obediência. Por exemplo, as faltas de natureza média: *recusar-se a entrar ou sair do alojamento quando solicitado ou deixar de atender*

comandos dos servidores responsáveis pelas rotinas institucionais (artigo 28, parágrafo II); *divulgar notícia que possa perturbar a ordem ou a disciplina* (artigo 28, parágrafo IX).

Outrossim, equiparam-se atos cujos danos são desproporcionais, como: *arremessar líquidos ou sólidos [...] em servidores ou demais socioeducandos* (artigo 30, parágrafo II); *proferir calúnia, injúria, difamação ou desacato contra servidores, visitantes ou socioeducandos* (artigo 30, parágrafo III); *proferir ameaça a servidor ou a socioeducando* (artigo 30, parágrafo XV). Esses comportamentos são entendidos como faltas de natureza grave, assim como *praticar conduta descrita como crime ou ato infracional (Homicídio, tentativa de homicídio, estupro, lesão corporal grave etc.)* (artigo 30, parágrafo XIX). Essa equiparação não se traduz em erro analítico de medição, mas é um símbolo da reprodução da lógica do sistema geral de punibilidade, que, longe de equilibrar delitos e penas, visa ao controle de ilegalidades específicas.

6.4.2 O Conselho Disciplinar

Para a aplicação de uma medida disciplinar faz-se uma avaliação pelo Conselho Disciplinar, embora no SINASE este procedimento esteja estabelecido a partir da nomenclatura de Comissão de Avaliação Interdisciplinar (CAI). O procedimento do Conselho Disciplinar acontece em uma única sessão. Quando a ocorrência possui dois ou mais adolescentes, ouve-se cada um separadamente. Um funcionário coordena a reunião, outro apenas colhe os relatos e os escreve. Também participam os representantes da equipe sociopsicopedagógica e da segurança.

A reunião começa com o esclarecimento sobre o sigilo. Em seguida, o adolescente é identificado, bem como sua filiação. É ouvida a sua versão do ocorrido, que é escrita e impressa e fornecida para assinatura. Ouvidas todas as versões, os adolescentes são retirados da sala, e a equipe analisa a participação de cada um e o tempo de medida, com base no Regimento. Os adolescentes retornam juntos para a sala e é comunicada a decisão. Aproveita-se para fazer orientações e aconselhamentos sobre as consequências de reincidirem neste tipo de falta. Eles são também notificados de que as ocorrências constarão no relatório encaminhado à Justiça e terão influência na avaliação judicial da medida, que é feita semestralmente.

A presença de faltas disciplinares no relatório avaliativo semestral acarreta uma apreciação negativa no processo do adolescente. Ou seja, a ocorrência disciplinar pode se traduzir num prolongamento do tempo de permanência do adolescente na instituição. Com frequência, quando se referem às ocorrências disciplinares, os adolescentes usam a expressão *se atrasar*, que significa o prolongamento da privação de liberdade por conta das faltas disciplinares.

O Conselho Disciplinar materializa um modelo reduzido do tribunal e da delegacia de polícia. Estabelece um procedimento similar, inclusive com a mesma sequência de atos: a identificação antes do depoimento, o escrivão que toma nota, o registro e a assinatura de tudo que foi registrado. São procedimentos já conhecidos dos adolescentes, típicos da justiça penal. Daí eles se referirem ao Conselho *como uma audiência* (grupo focal 2 M4); *saber quem é que tá certo e quem tá errado* (grupo focal 2 M3); *às vezes deu certo e fui inocentado* (adolescente módulo 10 nº 2). Também quando se referem ao Conselho, o justificam na mesma lógica usada para expressar a dimensão retributiva da punição do crime: *eu acho que o Conselho é uma forma justa, se o cara fez aquilo, tem que pagar por isto* (adolescente, módulo 10, nº 3).

Os trabalhadores todos criticam o procedimento do Conselho. Mesmo considerando importante que exista uma ação coercitiva diante de uma falta disciplinar, pontuam que a estratégia atual não apresenta elementos pedagógicos e se pauta na separação para evitar o conflito, não favorecendo o desenvolvimento dos adolescentes. *Eu acho totalmente antipedagógico, não constrói, não muda a característica do ato, a essência da coisa como a violência, porque não é trabalhado, é trabalhado só o viés punitivo. Eu acho que deve existir o Conselho... para que ele pare e pense, mas não só ficar 5, 10, ou 15 dias de medida não adianta, porque com isto perde totalmente o viés pedagógico* (trabalhador nº 2). *Acho que é interessante, mas não poderia ser só isto. Tinha que ter outras coisas em conjunto, porque eles ficam muito ociosos aqui [no módulo disciplinar]* (trabalhador nº 7).

Segundo os servidores, existem propostas dentro da unidade para dar ao Conselho Disciplinar ações também pedagógicas. *A gente tem tentado desenvolver junto com o Conselho Disciplinar um lado pedagógico, por exemplo, ele [o adolescente] vai responder tantos dias de medida, então a gente traz o assunto junto com as outras gerências* (trabalhador nº 6).

Na pesquisa documental percebe-se o quão tímidas são essas ações. Ao longo dos quatro meses analisados, houve apenas duas medidas pedagógicas, aplicadas cumulativamente à medida disciplinar: *medida disciplinar de 15 dias e produção de um texto a ser apresentado à equipe técnica*; e *medida disciplinar de 11 dias e participar de uma reflexão e encaminhamento para avaliação de saúde* (pesquisa documental, ocorrências nº 055/2015 e 042/2015, respectivamente).

Também se nota o uso do Conselho como instrumento de solicitação de ajuda, a exemplo de uma ocorrência classificada como *portar, fabricar ou ocultar objetos proibidos*. No entanto, quando se leem as fichas, não se encontra nada disto; tem-se o relato de um adolescente [...] *que já foi desmaiado duas vezes por seus dois colegas de quarto e, em uma vez, acordou amarrado debaixo do chuveiro, passando a noite molhado, na outra vez, colocaram uma sacola plástica em seu rosto, depois o levou ao vaso sanitário e empurrou seu rosto. O adolescente pede proteção e solicita ficar no módulo de segurança* (pesquisa documental, ocorrência nº 037/2015).

6.4.3 O módulo disciplinar

Módulo disciplinar é onde os adolescentes ficam, por 5 a 15 dias, para cumprir a medida de disciplina. Esse módulo é nomeado de diferentes maneiras por funcionários e pelos adolescentes. Os funcionários referem-se a ele como “módulo disciplinar”, “M10” e “módulo de reflexão”. Os adolescentes costumam chamá-lo, sobretudo, de “PD” (Pavilhão Disciplinar) ou, resumidamente, “castigo”. A palavra “castigo” aparece nas falas numa espécie de metáfora, em expressões como *já fui pro castigo* (adolescente entrevista em dupla nº 1), ou *lá no castigo* (grupo focal 2 M5), ou ainda *aqui no castigo o cara fica sem nenhuma regalia* (adolescente módulo 10 nº 2).

Ao explicarem a rotina do módulo disciplinar, as razões da metáfora tornam-se perceptíveis: [...] *no PD é assim, tem 10 quartos, 2 são isolados. [...] Não tem banho de sol... Ter até tem, só que os meninos não gostam de ir, porque é num cubículo lá atrás, fechado, é tipo um banho de sol sem sol. Até mesmo porque é muito ruim, com essa questão de efetivo só pode tirar de manhã, como agora de manhã está fazendo frio, então eles não querem sair, acabam ficando o tempo todo dentro do quarto, não vão para a escola, não pegam o livro. Ninguém gosta de vir para cá no M10. Aqui, como eles falam, é*

a treva (adolescente módulo 10 nº 1). *Aqui é meia hora de banho de sol, não é o mesmo banho de sol que eles têm lá. Se o cara estiver de medida, não pode usar alimentos, a cobal não entra, até a visita também é meia hora só* (adolescente módulo 10 nº 3).²⁰

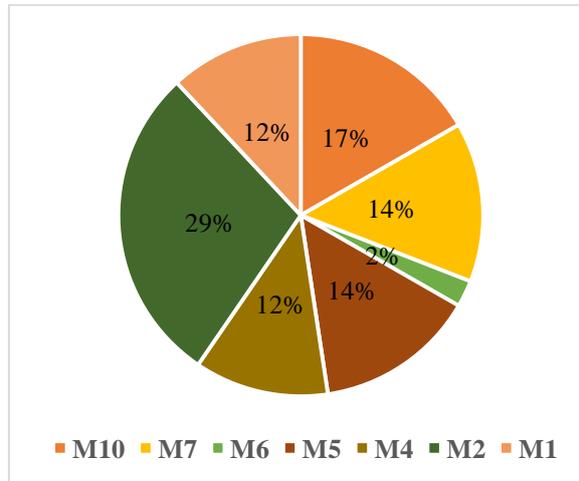
No módulo disciplinar, realiza-se essencialmente a apartação do adolescente. A questão é que, ao estabelecer a privação de liberdade dentro de um contexto já de privação, tem-se uma margem de manobra muito limitada. Igualmente, ao ter como fundamento a subtração do tempo num contexto no qual o tempo já está subtraído pela sentença judicial, percebe-se uma gradação, que tenta reproduzir a lógica do sistema geral de correção – punindo atos mais graves com medidas também mais graves. No entanto, naquela situação essa gradação torna-se impossível de ser feita.

Como exemplificação disto, analisam-se as ocorrências disciplinares nº 071/2015 e 022/2015. A primeira, que se tratou de ocultar objetos proibidos (foram encontrados com os adolescentes *tesoura, lápis, cola, caneta, pedaço de ferro, recortes de revista pornográfica*), teve como punição 10 dias de medida; na segunda, que se tratou de *tentar matar*, a punição foi de 15 dias de medida. (pesquisa documental, ocorrência nº071/2015 e nº022/2015).

Ademais, o módulo 10 possui a segunda maior proporção de ocorrências da instituição durante o período analisado. Na pesquisa documental, foi identificada neste módulo a ocorrência mais grave registrada: *matar, ou tentar matar* (ocorrência nº 022/2015). Fica evidente que submeter os adolescentes ao castigo não os impede de praticar atos de indisciplina.

²⁰ “Cobal” são alimentos que a família leva no dia da visita. Normalmente, são os alimentos preferidos do adolescente, como doces e bolachas. São diferentes daqueles padronizados e distribuídos pela instituição.

Gráfico 2 – Porcentagem de ocorrências por módulo/2015



Fonte: dados da pesquisa junho/2015

O que se observa nas entrevistas com os adolescentes é que, nas estratégias atuais de resolução de conflito, o elemento preponderante não é o castigo, mas o registro. O registro religa-se ao processo mais amplo de avaliação da medida socioeducativa, sendo entendido pelos adolescentes como aquilo que pode estender sua privação de liberdade. Exerce, assim, um poder simbólico possibilitado pela indeterminação do tempo estabelecida na lei.

Isto possibilita aquilo que Goffman (2008: 24) identificou como uma tensão gerada pelas instituições totais como estratégia de controle: “[...] criam e mantêm um tipo específico de tensão entre o mundo doméstico e o mundo institucional e usam essa tensão persistente como uma força estratégica no controle dos homens”. Uma adolescente expressa esta tensão: *aprendi que não devemos nos envolver em ocorrências senão aumenta nosso tempo de medida aqui, e fica difícil conquistar nossa liberdade* (grupo focal 1, M3).

Outro adolescente faz a seguinte análise sobre as ações da instituição diante dos conflitos: *[...] aí a juíza tem essa coisa de que quando tem ocorrência não é liberado, não vai ter saidão. Porque quanto mais ocorrência, mais seu relatório vai piorando, aí você não sai, é nessas manhas assim que vai sendo resolvido* (adolescente módulo 10 nº 1).

Essa estratégia de controle é tênue e circunstancial, sendo que, no melhor dos resultados, apenas interrompe o conflito no tempo da duração da medida, *[...] porque saindo daqui a pessoa vai correr atrás do problema que ela tem, ou a outra pessoa vai correr atrás dela* (adolescente entrevistado em dupla, nº 2); *aqui fica de boa, e lá na rua*

nós resolve (adolescente módulo 10, n 2); *eu não bato de frente aqui agora, eu deixo para depois* (grupo focal 2 M5).

Assim, o gerenciamento atual pode ter relação com a reincidência. O fato de ele se pautar apenas num controle circunstancial, e não favorecer que se aprenda a lidar diversamente com os conflitos ao longo da vida, faz com que o adolescente apenas proteja a resposta violenta para quando não mais estiver sob o controle da instituição. Assim, a solução que é dada depois, “na rua”, continua a ser a solução violenta, que pode vinculá-lo novamente ao circuito socioeducativo ou penal.

Apesar das críticas que todos os profissionais fazem ao atual mecanismo de resposta, parece existir nos discursos certo receio em abrir mão desta estrutura de gerenciamento e compreender o conflito não como elemento disciplinar, mas relacional. De resto, não parece claro para os trabalhadores a ineficácia da estratégia atual no sentido da produção de resultados. Ou seja, eles reconhecem que essa ação não alcança um fim pedagógico, por isso a criticam, mas ainda parecem acreditar que o castigo tem eficiência em produzir disciplina, por isto a aceitam.

6.5 Relações de poder dentro da instituição

6.5.1 Entre os adolescentes

O conceito de poder operacionalizado neste trabalho tem um aspecto relacional. Volta-se a perceber as teias, os micropoderes criados pelos sujeitos e suas interfaces no todo institucional. As zonas de poder construídas pelos adolescentes também são compostas de estratégias de regulação da conflitualidade nos módulos. Para tanto, eles mobilizam um código de regras de conduta paralelo ao da instituição que mantém relação com a dinâmica extramuros e movimenta-se numa interface com a ação oficial.

Um adolescente descreve que cada módulo é povoado de acordo com a estrutura dos territórios, reproduzindo no espaço institucional a organização da cidade: *quando chega em cinco da mesma região, os adolescentes impedem de ficar no módulo, tem que ter equilíbrio* (adolescente módulo 10 n° 1). Constrói-se um sistema de poder hierárquico onde *tem uns que mandam e os outros obedecem, tem uns que pensam que mandam, mas na realidade obedecem* (adolescente entrevista em dupla n° 1).

A organização do módulo pelos adolescentes tem um código de regras bem definidas, que não podem ser violadas e repõem os códigos de conduta comuns no sistema prisional. O adolescente que se destaca entre os demais realiza o comando, “tem voz” e exerce a “xerifagem”, como dizem os adolescentes; ou é uma “liderança negativa”, como dizem os funcionários. A xerifagem ou se traz da rua, ou se conquista dentro da instituição. Os requisitos são [...] *normalmente não chega tendo voz, é o cara que não dá mole, tipo não xinga a mãe de ninguém, não é rato,*²¹ *não dedura ninguém, não é pilantra,*²² *caguate,*²³ *pé de pano,*²⁴ *tipo que quer querela*²⁵ *com todo mundo, essas pessoas nunca vai ter voz* (adolescente módulo 10 nº 2).

É a partir desta estrutura de poder que os adolescentes fazem o contragerenciamento do módulo, que inclui procedimentos bem elaborados, como a organização de assembleias. Um entrevistado relata que, quando tem algum problema no módulo, quem está incomodado convoca uma reunião: *o que estiver sentindo vontade de falar alguma coisa, é só puxar a massa na lata [...]. Todo mundo se reúne, cada pessoa tem sua oportunidade de falar, se falar que é não é não. Se a massa decidiu que não, e o cara falar outra coisa, se for uma coisa que vai favorecer todo mundo, é respeitado* (adolescente, entrevista dupla nº 2). Outro adolescente, ao explicar o direito de participação nas reuniões que realizam no módulo, assim o esboça: *tipo assim, todo mundo tem voz, mas tem um no meio de nós que tem mais voz e se manda fazer alguma coisa, tem que fazer* (adolescente módulo 10 nº 2).

Buscou-se perceber nas entrevistas se existe a estrutura da “xerifagem” também no módulo feminino. Elas foram taxativas: *aqui a gente não aceita xerife* (grupo focal 1 M3). As adolescentes expressam que isto se deve ao fato de que são mais “desobedientes” que os adolescentes do sexo masculino: [...] *é que os meninos abaixam a cabeça e a gente não, as meninas batem de frente, até com as agentes, elas não aceitam, são muito mais desobedientes* (grupo focal M1). *As meninas não aceitam ordem de ninguém, nem das agentes* (grupo focal 1 M3).

²¹ Quer dizer não furtar os colegas dentro da instituição.

²² Quer dizer não saber cumprir as regras, não ter a “honra” do crime, o empenho da palavra.

²³ Quer dizer delatar fatos que devem ser mantidos em segredo, sobretudo para o pessoal da instituição.

²⁴ Quer dizer estabelecer relacionamento com namorada de outro.

²⁵ Quer dizer procurar pequenas confusões a todo tempo.

A partir da estrutura diversa de relação de poder do módulo feminino também é possível uma melhor compreensão dos tipos de conflito aí localizados, sendo – como já apresentado – predominantemente ameaça aos funcionários da instituição. A questão da “desobediência” maior das adolescentes no contexto institucional, a sua menor sujeição aos códigos da cadeia, bem como aos códigos institucionais (considerando que seus conflitos acontecem sobretudo com aqueles que representam a instituição), é um aspecto que mereceria ser estudado em profundidade. Aqui apenas se confronta a noção do “*ethos* guerreiro” ou “*ethos* da masculinidade” (Zaluar, 2004). O rito de passagem feito pelos adolescentes do sexo masculino para o contexto do crime, ou seja, para o mundo dos homens e a complexa rede de representações e significações pertencentes tipicamente a esse universo masculino de afirmação são observados, pelas adolescentes, como um tipo de sujeição inadmissível em seu universo feminino.

6.5.2 *Entre os adolescentes e os trabalhadores*

De acordo com Vicente Faleiros (2009: 140), “a problemática das relações de poder, tal como aqui é colocada, não parte de um esquema absoluto e rígido, mas de articulações desiguais e combinadas nas quais quem pensa que está enganando pode até estar enganado”. Na instituição pesquisada, um exemplo de interface de poder pode ser observado num projeto de gerenciamento do conflito que vinha sendo executado havia aproximadamente dois meses, entendido por muitos como uma prática de mediação. Tanto adolescentes quanto servidores tinham o unânime entendimento de que ele resultou numa queda do número de ocorrências. A queda nas ocorrências não era questionável por ninguém na instituição, mas alguns trabalhadores não aprovavam o projeto por seu conteúdo.

Um trabalhador favorável ao projeto disse que *hoje nos módulos tem muita liderança, então nós retiramos o interno que é o líder que realmente incita os outros internos a saírem do módulo. Nós lhe explicamos a situação, por que ele está sendo retirado, e o colocamos em um outro módulo. Ele passa por um período que nós chamamos de medida avaliativa protetiva, ele vai ficar por um período de avaliação. Mudando o comportamento, ele pode voltar* (trabalhador nº 1).

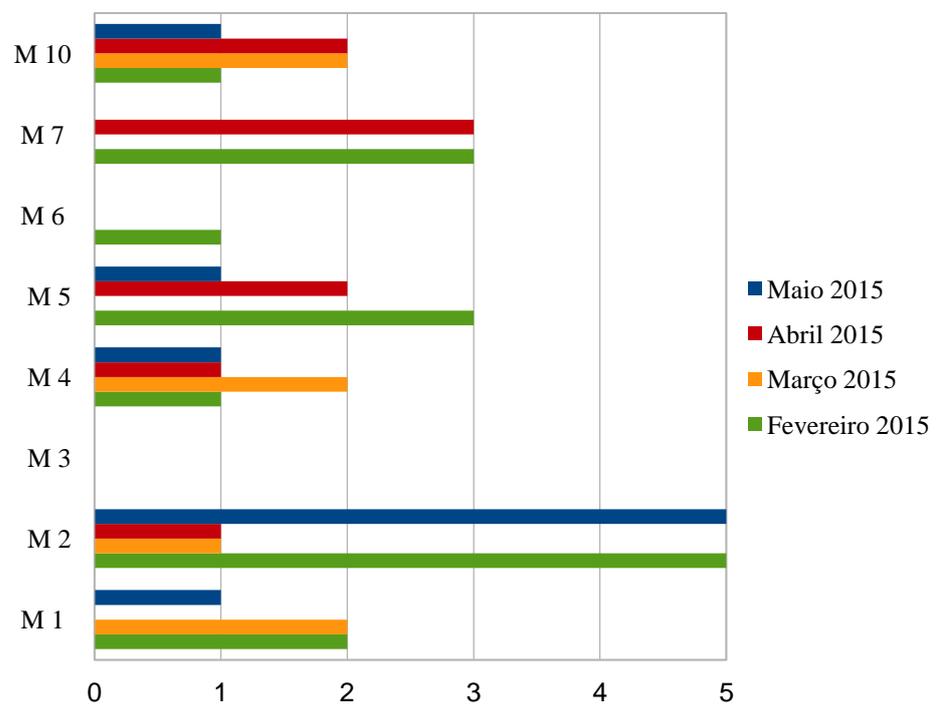
Outro trabalhador, contrário ao projeto, explicou que *inventaram essa liderança negativa. Eles pegam alguns adolescentes, que supostamente são lideranças negativas, mas que eles não têm ocorrências, porque eles põem os outros para fazerem, só que mesmo assim, não tem prova disto, então pega este adolescente e isola e diz: “está cumprindo medida”, mas ele está isolado, privado de ir para escola, privado de conviver com os outros, e a justificativa é: “ele é um perigo”. O próprio menino fala: “eu sou uma liderança negativa”. Então já rotula o jovem. Eu não vejo como isto pode ter consequência positiva* (trabalhador nº 4).

A perspectiva do adolescente sobre o projeto, por sua vez, é de que *está dando muito certo, porque o menino que manda no módulo, quando eles ameaçam de tirar esse menino, como ele manda em todo mundo, então ele manda todo mundo ficar quieto, porque senão ele sai, aí vai amenizando, e mesmo assim, quando ele é tirado e para de xerifar, também resolve, porque era ele quem incomodava [...]. Então eu acho que essa mediação que estão tentando implantar de tirar os que influenciam de maneira negativa dá certo* (adolescente módulo 10, nº 1).

O projeto é um exemplo de como a instituição e os adolescentes incorporam e entrecruzam suas ações para garantir suas zonas de poder. Para além de discutir os efeitos pedagógicos ou não do projeto, interessa observar que ele não introduz novas lógicas. Compõe, igual a estratégia do Conselho Disciplinar, uma forma de gerenciamento precário do conflito, possibilitando certa administração, mas não a resolução da conflitualidade ou da expressão das questões subjacentes.

Além disso, se observado o comportamento das ocorrências por módulo nos quatro meses, percebe-se uma tendência de desconcentração das ocorrências, que pode estar diretamente relacionada à movimentação das “lideranças negativas”, embora sem impactar os dados globais dos conflitos dentro da instituição. Tem-se a intervenção institucional e as ocorrências ficam novamente mais pulverizadas, gerando a impressão de diminuição. Esse aspecto é mais notável no M2, onde se localiza o maior número de ocorrências disciplinares.

Gráfico 3 – Representação das ocorrências por módulo a cada mês/2015



Fonte: dados da pesquisa junho/2015

6.6 As práticas profissionais e relações de poder entre os trabalhadores

Nos discursos dos trabalhadores sobre a sua prática profissional, aparecem três questões fundamentais: um sentimento de isolamento, um questionamento do descaso quanto ao macrogerenciamento da política, e divergências entre as práticas de manutenção da segurança e as intervenções sociopsicopedagógicas (esta última em constante disputa).

Essa disputa, que alguns expressam como “conflito ideológico” ou “conflito de concepção”, teria como núcleo o fato de a instituição, em suas práticas cotidianas, estar centrada na garantia estrita da segurança. Neste campo explicativo, a prevalência da

segurança se traduz em intervenções menos pedagógicas e mais distantes das normativas legais que preveem um trabalho preponderantemente educativo. Nesta configuração, assistentes sociais, educadores, pedagogos, psicólogos veem seu campo de atuação achatado ou mesmo subtraído.

Por outro lado, os profissionais que executam o encargo da segurança não se consideram reconhecidos por seu fazer profissional e pela função que desenvolvem, feita de tensão e complexidade. É como se, mesmo diante do esforço que fazem para realizar seu trabalho, fossem “acusados” de não desenvolver uma ação educativa e vistos como os protagonistas do limite pedagógico da instituição.

Na Portaria Conjunta GAD/SECRIANÇA n° 10, de 2 de julho de 2015, que estabelece as especialidades e atribuições dos cargos do sistema socioeducativo da SECRIANÇA, verifica-se que, da extensa lista de atribuições dos ATRS, não existe nenhuma que mencione ações pedagógicas; todas estão voltadas para o controle ou a administração de processos. Esta é sua descrição sumária: “executar atividades relacionadas à guarda, vigilância, acompanhamento, escolta e segurança dos jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas”. É neste sentido que vale questionar o mandato institucional destes trabalhadores, que os coloca na função do controle e da disciplina, embora depois, no cotidiano, eles sejam chamados a repreender e, ao mesmo tempo, educar.

Todos os profissionais entrevistados demonstraram se sentir incompreendidos naquilo que fazem ou que se propõem a executar, dizendo que “um tem que entender o trabalho do outro”. Para os ATRS, essa falta de compreensão parece ser uma questão ainda mais profunda, pois eles próprios têm dificuldade de entender seu papel, recaindo de maneira ainda mais acentuada sobre eles o paradoxo da medida socioeducativa, que se projeta a educar, mas também cerceia e repreende.

Apesar de desejarem compreensões recíprocas, no cotidiano, ATRS e especialistas parecem pertencer a dois mundos paralelos. Durante a pesquisa de campo, não se observaram ocasiões em que os ATRS adentrassem o espaço da gerência sociopsicopedagógica (vale lembrar que este espaço encontra-se bastante apartado fisicamente na estrutura da instituição). Em três momentos, verificou-se a presença dos especialistas nas intervenções no módulo e na gerência de segurança. Nestas ocasiões, os

profissionais agiram com formalidade, demonstrando desconforto em estar naquele espaço. Exemplifica-se com essa nota de campo:

Está acontecendo uma confusão no módulo. Dois funcionários falam rispidamente com um grupo de aproximadamente 10 adolescentes, chega um especialista, parece desconfortável com a situação, ele fala da importância do cumprimento das regras e que “trabalhamos para o bem de vocês, mas vocês devem ajudar”. Fala calmo e tem um tom formal. Os adolescentes escutam calados. O especialista se despede e sai. A reunião continua com os dois primeiros, um diz: “agora é entre nós e não tem palavra bonita, não [...]”. Os adolescentes discutem e tentam argumentar (nota de campo nº 3).

Como visto em Erving Goffman, caracterizam as instituições totais as divisões e a formatação de grupos divergentes, com funções que parecem antagônicas, e a construção no cotidiano de diversos estereótipos e hostilidades entre eles. Desenvolvem-se, assim, “[...] dois mundos sociais e culturais diferentes, que caminham juntos com pontos de contato oficial, mas com pouca interpenetração” (Goffman, 2008: 20).

É necessário reconhecer que o âmbito profissional não é um espaço neutro. Como elucidado por Faleiros (2009), as práticas profissionais conjugam-se e se situam num campo de forças e a instituição é um espaço de luta. Ali, apenas uma nova correlação de forças pode alterar os efeitos dominantes. Neste caso, maior conjugação e espaços de participação podem significar o fortalecimento dos trabalhadores, diante das lógicas macro que lhes são impostas.

Quando os adolescentes analisam as práticas dos profissionais, tanto de especialistas quanto de ATRS, identificam-se experiências contraditórias vivenciadas com os dois grupos. No contato com os ATRS, *alguns agentes realmente tentam conversar* (entrevistado módulo 10 nº 3), mas também *alguns agentes são bem rígidos* (adolescente entrevista em dupla nº 2). Igualmente, com os especialistas existem experiências de uma prática transformadora e de uma prática *básica, que qualquer um pode fazer* (adolescente, módulo 10 nº 1).

Um adolescente demonstra aguçada crítica ao trabalho dos especialistas: *os especialistas aqui não fazem a área que eles devem fazer. Eu penso assim: uma faculdade, a gente estuda muita coisa, por exemplo, o assistente social, acho que estuda muita coisa para trabalhar na sociedade; o psicólogo, você estuda a mente; a pedagoga estuda os problemas que influenciam os jovens na escola, toda essa questão da evasão escolar.*

Chega aqui, todas essas coisas não são praticadas, você chega aqui, entra nesta salinha, que é de atendimento. Você senta, e aí ela pergunta: “como você está hoje?” E aí você fala: “eu tô bem, não, tô mal, ah, tal, tô doente, não tô bem”; “e a sua mãe, ela veio hoje?” Aí fica nestas coisas básicas e a gente não precisa disso, porque minha mãe também me pergunta isto durante a visita (adolescente, módulo 10 nº 1). Ele acrescenta: eu acho que eles deveriam usar a área que eles se especializaram. Eu mesmo não sou especialista e eu poderia chegar aqui e te dar conselho. Tipo, eu acho que você deveria fazer isto, te dar esses conselhos básicos que qualquer pessoa que não é formada dá. Então, para que vale a formação? (adolescente, módulo 10 nº 1).

Outro adolescente, ao contar como conseguiu mudar seu comportamento conflituoso dentro da instituição, relata sobre a intervenção da especialista que o acompanha: *[...] ela me perguntou se eu queria a ajuda dela, e eu falei que queria. Resolvi dar uma chance não só para ela, como para mim mesmo, que eu não queria mais me envolver em ocorrências, já estava pensando coisas diferentes, já tava querendo sair e sair com uma mente diferente, e ela resolveu me ajudar, dando conselho, me dizendo o que eu tinha que fazer, como fazer, como começar, me apresentando projeto (adolescente, módulo 10 nº 3).*

Os adolescentes demonstram reações variadas às intervenções que vivenciam: *vamo tacar o terror, eles não respeita nós, por que vamos respeitar eles?* (adolescente, entrevista em dupla nº 1); *respeito total* (adolescente, entrevista em dupla nº 2). As posturas são unificadas quanto aos professores: todos demonstraram uma relação de muito apreço e respeito por eles.

6.7 Limites e potencialidades da mediação no contexto institucional

Como argumenta Seller e Elena (2012: 152), o espaço de correção penal apresenta possibilidades quanto à mediação de conflito, que pode ser um caminho para aprendizagens e superação da estrita punição de condutas:

[...] a mediação poderia ser uma maneira para aprender valores úteis, enfatizando a responsabilidade destes em suas ações, não para ver o sistema

prisonal como um simples punidor de comportamentos, mas com a possibilidade de mudança para não repeti-los, e é viável juridicamente.²⁶

No sistema socioeducativo do DF, a mediação mostra-se incipiente. Durante o período da pesquisa, não se encontrou projeto institucionalizado voltado para esta temática, mas existiam profissionais com alguma formação neste domínio. Na instituição pesquisada, é forte a definição de mediação como qualquer processo de resposta a um conflito por meio do diálogo. Assim, todas as indisciplinas que não encontravam solução no procedimento burocrático punitivo Conselho Disciplinar eram entendidas como mediação. Inclusive o projeto que identificava as lideranças nos módulos.

Os adolescentes apontaram como limite para processos de mediação a dimensão neutral do mediador. Argumentaram que nenhum adolescente se envolve em situações alheias. *A dificuldade seria de um outro adolescente se envolver, porque eles não se envolvem* (adolescente módulo 10 nº 3). O não envolvimento é tão importante como o fato de que em determinadas situações, na visão dos adolescentes, não é possível ser neutro, sendo um espaço também onde “tem que ter posição”. Uma adolescente aborda: *se fosse para mediar, tinha que ser alguém que não fosse da mesma quebrada* (adolescente módulo 10 nº 1). *Eu penso que se a mediação fosse entre nós adolescentes iria causar mais conflito, porque ia ser sempre aquela história de que você ficou do lado dela* (grupo focal 1 M1).

Outro argumento é o fato de “não ceder” num conflito. Neste caso, o diálogo é visto como um sinal de fraqueza. *Eu não dou o braço a torcer, não dou mesmo* (grupo focal 2 M4). Ainda quanto a este aspecto, na entrevista em dupla, ao lançar a questão os dois adolescentes debateram com tanto fervor que em certo momento pareceram se esquecer da entrevista e falaram somente entre si. Um alegava que não tinha como a mediação dar certo ali, *porque um não iria querer ceder [...] Pensa sempre: abaixar a cabeça pra ele? Ele não é mais do que eu* (adolescente, entrevista em dupla nº 1). Ao que outro adolescente respondeu: *aí é que tá, neste “não é mais do que eu”, “eu não sou mais do que ele” é que nós tem que parar e pensar: “não sou mais e nem menos do que ele.*

²⁶ Tradução livre da autora. No original, “la mediación podría ser un camino para el aprendizaje de valores útiles, destacando la responsabilización de estos en sus actos, para no ver el sistema penitenciario como un mero castigador de conductas, sino con una posibilidad de cambio para no repetir éstas, y viable jurídicamente” (Seller e Elena, 2012: 152).

Posso resolver dessa forma aqui que tem menos problema para mim” (adolescente entrevista em dupla nº 2).

Ainda dentro dos limites apontados pelos adolescentes, encontra-se o interesse. Eles alegaram ser difícil para o grupo se interessar imediatamente pela mediação, principalmente por desconhecer esse processo, sendo necessárias estratégias de implantação para despertar a curiosidade em aprender sobre o tema.

Em resumo, para os adolescentes as principais dificuldades seriam: a neutralidade do mediador, o interesse dos adolescentes, verem na mediação uma resposta satisfatória, e a estratégia de implantação.

Para os trabalhadores, as dificuldades foram identificadas principalmente nos recursos humanos. Eles apresentaram questões como a formação específica neste domínio, a escassez de recursos humanos com que a instituição já opera, o baixo empenho dos profissionais e o regime de plantão, que dificulta acompanhar a sequência dos conflitos e dos processos, e o entendimento sobre a finalidade da mediação. Quanto a este último, um trabalhador assim o explica: *[...] isto acaba sendo uma forma de empoderar o adolescente e tem gente que vê isto de uma forma negativa, não vê com um olhar de educação* (trabalhador nº 6). Ou seja, o empoderamento do adolescente poderia entrar em confronto com os procedimentos de controle e disciplina.

Outro aspecto apresentado pelos profissionais foi “as regras dos adolescentes” ou a “lei da cadeia”, que deixaria esses sujeitos menos dispostos a negociar em uma situação de conflito.

Por fim, menciona-se o pouco interesse dos gestores de nível hierárquico superior em investir na implantação deste tipo de projeto. *Já passei pela situação da equipe pedir mediação e ninguém se interessou [...], porque o que o pessoal quer ver é o menino entrando e saindo vivo da medida, nada de escândalo na TV e relatório e PIA em dia, é isto que os gestores querem* (trabalhador nº 4).

A instituição pesquisada apresenta desafios importantes quanto à operacionalização de processos de mediação. Contudo, este estudo empírico também mostra que existe uma demanda na instituição por um espaço seguro de diálogo. O fato de os adolescentes usarem a estrutura do Conselho Disciplinar para se expressar demonstra isto. Também entre os profissionais, todos apresentam a necessidade de processos que possibilitem a expressão, o compartilhamento e a negociação das divergências.

A mediação é capaz de favorecer a identificação e abordagem das relações de poder dentro da instituição, o que pode colaborar para direcioná-las num sentido menos belicioso e mais construtivo. Como vimos, as características das relações de poder é serem relações de força, evidenciadas por Foucault como relações de guerra, pois se valem essencialmente de estratégias: “o poder é essencialmente uma relação de força, portanto, até um certo ponto, é uma relação de guerra [...]”²⁷ (2008: 81). Assim, no contexto da unidade de Santa Maria, a mediação poderia desarticular, ou ressignificar essas relações de guerra. Processos de mediação neste contexto têm a potencialidade não necessariamente de prevenir os conflitos, mas de interferir na sua escalabilidade, ou seja:

[...] Trabalhar o conflito com uma visão diferente, não o prevenindo para evitar que surja, mas trabalhando-o para diminuir a sua escala, estimulando as relações colaborativas e cooperativas, dando corpo à concepção de mediação como instância de provenção e não de prevenção de conflitos (Almeida, Albuquerque e Santos, 2013: 141).

É preciso uma vez mais considerar as dimensões da mediação e seu impacto não somente no conflito em si, mas nos litigantes e no contexto da conflitualidade, na possibilidade que abre de gerar alternativas. Como elucida Almeida (2016), a mediação de conflitos sociais poderá implicar, além dos litigantes, redes primárias e secundárias de atores onde as dimensões econômica, social, cultural e política se combinam e influenciam a construção de alternativas à conflitualidade diagnosticada.

Os próprios adolescentes afirmam que sua curiosidade é uma ferramenta e que a estratégia é introduzir o novo a partir de símbolos de uma linguagem já conhecida. Nas ações com os adolescentes, as mais exitosas são aquelas que superam “a cultura da cadeia” e que não reafirmam seus símbolos e suas estrutura de poder.

Estes sujeitos, apesar das vivências relacionadas ao uso da violência, também mostram grande capacidade de dar outras respostas aos seus conflitos. É o que se observa no relato de um adolescente que intervém num conflito gravíssimo pela via do diálogo:

[...] Eu conversei com os dois [...], e eles me escutaram [...]. Eu disse “calma aí uns minutinhos que eu vou chamar o agente”. Aí eles falaram: “você está doido? Vai dar problema”. Aí eu dei a minha palavra que não ia ter problema, que os agentes não iriam

²⁷ Tradução livre da autora. No original, “il portere è essenzialmente un rapporto di forza, dunque, fino a un certo punto, un rapporto di guerra” (Foucault, 2008: 81).

bater neles e que eles não iriam para a delegacia com ocorrência [...]. Expliquei para o agente o motivo da briga, a questão do desodorante na boca, falei que o outro menino não tinha como aceitar isto, porque era uma coisa muito grave aqui, falei também que não podiam bater neles, porque pela lei, na Constituição, está escrito que não pode fazer isto. Ele me escutou, porque sabe que não pode, mas uma coisa também eu falei que estava fazendo pelo certo, que logicamente ele preferiria não atrapalhar o plantão dele, ele também preferiria resolver as coisas pela paz [...]. Também falei com o agente que ele não poderia colocar o menino no quarto com ninguém, até que vissem a situação dele. Então deu tudo certo para todo mundo, e tudo na conversa (adolescente, módulo 10 nº 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UISM se caracteriza por realizar cisões e rupturas com a vida cotidiana dos indivíduos reclusos. É, portanto, uma instituição total, que opera o controle e a disciplina destes sujeitos. Este estudo centrou-se em analisar este contexto institucional de privação de liberdade enquanto medida socioeducativa e perceber a viabilidade, nesse mesmo contexto, do processo de mediação dos conflitos entre os adolescentes.

Nisto se percebeu que o Sistema Socioeducativo do Distrito Federal apresenta uma organização favorecedora de um gerenciamento integrado, viabilizado por uma organização político-administrativa que possibilita a existência de um órgão gestor central de todas as medidas socioeducativas e dos respectivos serviços, estando reunidas instituições que executam medidas comunitárias, medidas de restrição e de privação de liberdade. Contudo, não foi possível encontrar, durante a pesquisa, projetos e serviços sistematizados no domínio da mediação em nenhuma de suas instituições.

Na UISM, o tema da mediação ainda é incipiente, sendo encontrado um entendimento de mediação como qualquer resposta diferente dos procedimentos burocráticos e rotineiros de resolução de conflito. Enquanto espaço sociocupacional, a instituição está composta por uma diversidade de atores e práticas profissionais.

A hipótese inicial desta pesquisa, de que este é um campo de tensão e disputas, foi confirmada. Além disso, percebeu-se que para os adolescentes essas práticas materializam-se em experiências contraditórias, que ora são determinantes e significativas, ora são básicas e insignificantes. As práticas se fazem de um grande distanciamento e, ao mesmo tempo, alta conflitualidade. Entrecruzam mandatos institucionais divergentes, como a obrigação do cuidado e do acolhimento, com repressão e controle. Os profissionais demonstram interesses e necessidades divergentes e não possuem espaços para a negociação e expressão. Sentem-se incompreendidos e sozinhos em seu fazer cotidiano e assumem certa impotência para a reação.

A tipologia dos conflitos institucionais sinaliza para um espaço de aspecto violento, tendo como conflito mais frequente a agressão física. Os conflitos são causados pelas tensões decorrentes da cisão operada pela totalização da vida dos adolescentes no ambiente institucional, mas simultaneamente por uma espécie de “não cisão”, ou seja, pela reposição e penetração do mundo fora do perímetro da instituição, pelos conflitos nos territórios vivenciados pelos adolescentes e precedentes ao ingresso institucional.

Nisto também se confirma a hipótese de vivência de uma sociabilidade violenta, onde a diferença dos conflitos dentro e fora da instituição é entendida por esses sujeitos como a possibilidade do uso da arma de fogo. Esse aspecto é mais marcante entre os adolescentes do sexo masculino, que apresentam um entendimento de conflito muito mais belicioso – embora a “guerra”, isto é, as disputas com grupos rivais, seja um elemento constante e presente nos discursos de ambos os gêneros.

A instituição tem como resposta ao conflito um procedimento burocrático disciplinar que se realiza a partir de três elementos inter-relacionados: um regime disciplinar, um conselho disciplinar e um módulo disciplinar, que tem como fim último a apartação do adolescente. Age-se, assim, numa perspectiva de evitar o conflito e operacionalizar a punição. Uma possível consequência desta lógica punitiva é não desvinculação do adolescente do *ethos* infracional, uma vez que ele é impulsionado a desenvolver “habilidades” para se adaptar a este sistema altamente punitivo. Por decorrência, caberá à instituição lidar com este sujeito. Portanto, ao abrir mão do desenvolvimento de processos de aprendizagens com os adolescentes, a instituição não somente veda o descobrimento de um novo percurso por estes sujeitos, mas trabalha contra si mesma.

Para o adolescente, o elemento que sobressai nos processos disciplinares é o registro da ocorrência no relatório, não o fato de ser submetido ao castigo, ainda que este signifique isolamento: alteração na qualidade da comida e menos contato com a família. Isto não leva à redução dos conflitos e problemas disciplinares, encontrando-se também o módulo disciplinar com grande número de ocorrências.

Tem-se a reação dos adolescentes a estes processos de sujeição a partir de uma estrutura de poder, feita de espaços complexos de interação entre pares, mas que repõe um quadro normativo paralelo com regras e valores típicos do mundo do crime. Ao mesmo tempo em que buscam incorporar as regras de conduta infracional típica do “mundo dos homens”, eles apresentam grande necessidade de ser compreendidos e reconhecidos enquanto adolescentes.

Não somente os sujeitos adolescentes repõem a forma-prisão na medida socioeducativa. Os procedimentos e processos de trabalho da instituição também tendem a reproduzir esse modelo de repressão penal. Destarte, desconstruir a forma-prisão dentro da instituição socioeducativa parece a tarefa mais importante e mais difícil a ser enfrentada. É

uma tarefa difícil sobretudo porque a instituição, a despeito da aparência, não é única e isolada, ao contrário, está introjetada num sistema e recebe os impactos, seja das contradições mais amplas da justiça juvenil, seja da guinada punitiva pela qual passa grande parte das sociedades contemporâneas, com recrudescimento e uso do Estado penal como resposta às disfunções destas sociedades.

Uma questão norteadora das ações na unidade de Santa Maria, a ser posta a cada processo, é justamente esta: como desconstruir a forma-prisão? Os atores institucionais deveriam cotidianamente interpelar para qual polo pendem suas ações. Entendemos que, neste sentido, a introdução da mediação pode levar a uma visão mais sistêmica, que facilite a percepção da complexidade institucional, muito além da redutibilidade das partes – adolescentes, profissionais e gestores –, bem como uma nova visão sobre a conflitualidade institucional, que também não seja reduzida a ocorrências disciplinares e consequentes processualidade de identificar e punir culpados.

A mediação, neste espaço, é viável não como um instrumento estrito de resolução de conflito, mas como um modo de regulação das relações e um modelo de intervenção; não como uma técnica a ser executada para produzir uma resposta, mas como um processo que gera alternativas de ação diante de um problema, que atue com os litigantes e com o contexto. Nessa perspectiva, ela traz uma concepção integradora para as práticas profissionais, que pode favorecer sua conexão com outros atores sociais e instituições, o que pode ter forte impacto no isolamento e nas crises de concepções apresentadas nos discursos profissionais. Isto também significa diluir os muros da instituição no sentido de torná-la mais integrada com a comunidade.

Para a implantação de processos de mediação dentro da instituição pesquisada, algumas questões precisam ser consideradas:

- necessidade de difundir os princípios da mediação por meio do investimento na capacitação das pessoas neste domínio na instituição;
- investimento na capacitação dos adolescentes para a mediação, mas sem a obrigatoriedade de ser mediador. Considerando que a mediação passa por saber fazer e saber ser, ela constitui uma formação para a vida deste sujeitos, ainda que eles não queiram se envolver em mediar processos dentro da instituição;

- identificar e integrar os profissionais que nutrem o entendimento da mediação e o empoderamento dos adolescentes enquanto empecilhos para o gerenciamento da instituição. Existe a necessidade de, desde o início da proposta, integrar estes profissionais para evitar que eles funcionem como atores de veto;
- é possível que um projeto piloto de mediação tenha mais aceitação nos módulos femininos. Embora todos os adolescentes entrevistados tenham demonstrado capacidade de lidar com os problemas de maneira alternativa, as adolescentes mostram-se mais abertas ao diálogo, e estão menos sujeitas às regras de conduta da privação de liberdade;
- a implantação da mediação deve partir da curiosidade dos adolescentes e utilizar— para o ensino das técnicas— meios, recursos e símbolos já conhecidos por eles;
- considerando a forte setorização da instituição, deveria ser evitado que o projeto estivesse localizado, ou sob a responsabilidade de um setor específico.

O desafio que para a UISM é, sem dúvida, complexo: administrar a cisão e a reposição dos conflitos dos territórios, bem como educar e promover socialmente os sujeitos adolescentes. Identificamos e interpretamos essa unidade como uma instituição marcadamente contraditória, que ora educa, ora pune, ora coage, ora gera possibilidades. Mas o fato de existir uma instituição desejada na percepção de todos os sujeitos da pesquisa também pode sinalizar para uma não resignação e aceitação dos limites institucionais atuais por parte destes.

Diante disto, esperamos que os resultados apresentados neste trabalho possam ser minimamente instigadores a pensar este contexto e as possibilidades que ele apresenta.

REFERÊNCIAS

Abramovay, Miriam (coord.) (2010). *Gangues, gênero e juventudes: donas de rocha e sujeitos cabulosos*. Brasília: SEDH.

Almeida, Bruna Gisi Martins de. (2014). “O verdadeiro arrependimento como processo: o lugar da infração na execução da medida socioeducativa de internação”. *Confluências Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*. 16(3), 220-243. <http://www.confluencias.uff.br/index.php/confluencias/article/viewFile/381/311> [25 de setembro de 2016].

Almeida, Helena (2016). “Sustentabilidade da mediação social. Debates e desafios atuais” in Costa e Silva, Ana Maria; Carvalho, Maria de Lurdes; Oliveira, Lia Raquel (eds.). *Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas*. Braga: CECS, 13-33.

Almeida, Helena; Albuquerque, Cristina; Santos, Clara. (2013) “Cultura de paz e mediação social. Fundamentos para a construção de uma sociedade mais justa e participativa”. *Mediaciones Sociales*, (12), 132-157.

Almeida, Helena Neves (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. In Veiga Simão et al. (Orgs.). *Tutoria e Mediação em Educação* (pp. 115-128). Lisboa: EDUCA.

Arendt, Hannah (2002). *O que é política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Ariès, Philippe (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

Baptista, Myriam Veras (2009). “Prática social/prática profissional: a natureza complexa das relações profissionais cotidianas” in Battini, Odária (Org.). *A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção de conhecimento*. São Paulo: Veras.

Barbosa, Águida A. (2007). “Composição da historiografia da mediação – instrumento para o direito de família contemporâneo”. *Direitos Culturais* 2(3), 11-21 <http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/direitosculturais/article/view/94/74> [20 julho 2016].

Barbosa, Danielle R. (2009). A natureza jurídica das medidas socioeducativas e as garantias do direito penal juvenil. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*. 1(1),

47-69.

http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_natureza_juridica_da_medida_socioeducativa_e_as_garantias_do_direito_penal_juvenil.pdf [25 de setembro 2016].

Bardin, Laurence. (2006) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. [Obra original publicada em 1977].

Bauman, Zygmunt. (1999) *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Zygmunt. (2004) *Amor líquido: sobre a fragilidade dos vínculos humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Behring, Elaine R.; Boschetti, Ivanete (2008). *A política social fundamentos e história*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Bleger, José. (1991) “O grupo como instituição e o grupo nas instituições” in Kaes, Rene et al. *A instituição e as instituições*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 59-71.

Bonafé-Schmitt, Jean-Pierre (2009). “Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social”. In Ana Silva e Maria Moreira (Eds.). *Formação e Mediação Socioeducativa*. (pp. 15-40). Porto: Areal Editores.

Brasil. (1990) *Lei n.º. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Brasil. (1996). *Lei Federal n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2006) *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília: CONANDA.

Cipriano, Leandro. (2014) “Unidade de Internação de Santa Maria será inaugurada esta semana”. *Agência Brasília*, 18 de março 2014. <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2014/03/18/unidade-de-internacao-de-santa-maria-sera-inaugurada-esta-semana/> [10 de novembro de 2016].

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). (2013) *Perfil e percepção social dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Distrito Federal*. [http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/2014/ESTUDOS/Perfil e %20percepcao social adolescentes em medida socioeducativa no DF.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/2014/ESTUDOS/Perfil_e_%20percepcao_social_adolescentes_em_medida_socioeducativa_no_DF.pdf). [20 de janeiro de 2015].

Conselho Nacional de Justiça (CNJ). (2013) *Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes*. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Relat%C3%B3rio_Interna%C3%A7%C3%A3o.PDF [15 de setembro 2016].

Costa, Lucio C. (1962) *Sobre arquitetura*. Porto Alegre: CEUA.

Coutinho, Clara P. (2013) *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cunha, Manuela. (2002) *Entre o bairro e a prisão: tráfico e trajetórias*. Braga: Edições Fim.

Diniz, Debora. (2015) “Pesquisas em cadeias”. *Revista Direito GV*. 11(2), 573-586. <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v11n2/1808-2432-rdgv-11-2-0573.pdf> [20 de setembro de 2016].

Faleiros, Vicente de Paula. (1995) “Infância e processo político no Brasil” in Rizzini, Irene; Pilotti, Francisco (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 49-98.

Faleiros, Vicente de Paula. (2009) *Metodologia e ideologia de trabalho social*. São Paulo: Cortez.

Foucault, Michel. (1995) “O sujeito e o poder” in Dreyfus, Hubert; Rabinow, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 231-249.

Foucault, Michel. (2008). *Discipline, poteri, verità: Detti e scritti 1970-1984*. Genova-Milano: Marietti S.p.A.

- Foucault, Michel. (2012) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes Ltda.
- Foucault, Michel. (2015) *A sociedade punitiva: curso no Collège de France (1972-1973)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Frasseto, Flávio Américo. (1999) “Esboço de um roteiro para a aplicação das medidas socioeducativas”. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*. 7(26), 159-195.
- Garland, David. (2005) *La cultura del control: crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Gaskell, George. (2002) “Entrevistas individuais e grupais” in Bauer, Martin W; Gaskell, George (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 64-89.
- Godoi, Rafael. (2010) *Ao redor e através da prisão: cartografias do dispositivo carcerário contemporâneo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- Goffman, Erving. (2008) *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Hampton, David R. (1991) *Administração: comportamento organizacional*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Haynes, John M.; Marodin, Marilene (1996). *Fundamentos da mediação familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Holston, James. (1993) *A cidade modernista. Um crítico de Brasília e sua utopia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010) *Censo do Brasil 2010* <http://www.ibge.gov.br/home/> [20 de maio de 2016].
- Leite, Miriam. (1991) “O óbvio e o contraditório da roda” in Priore, Maria Del (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 98-111.

Liberati, Wilson Donizeti.(2002) *Comentários ao Estatuto da Criança e do adolescente*. 6ª ed. São Paulo: Malheiros.

Liberati, Wilson Donizeti. (2012) *Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa é pena?* 2. ed. São Paulo: Malheiros.

Martinelli, Dante P. (2002). *Negociação empresarial. Enfoque sistêmico e visão estratégica*. Barueri/SP: Manole.

Méndez, Emilio García. (2001) *Liberdade, respeito, dignidade: notas sobre a condição sócio-jurídica da infância-adolescência na América Latina*. Brasília: UNICEF.

Méndez, Emilio Garcia (2008). *A dimensão política da responsabilidade penal dos adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia*. Educação & Realidade, Porto Alegre,v.33, n.2, 15-36.

Méndez, Emilio García. (2013) “Infância, lei e democracia: uma questão de justiça” *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*. (8), 1-22.

Muldoon, Brian. (1998) *El corazón del conflicto*. Barcelona: Paidós.

Munuera Gómez, Pilar. (2007) “El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas”. *Portularia Revista de Trabajo Social*. VII(1-2), 85-106.

Muszkat, M. E. (2005). *Guia prático de mediação de conflitos: em família e organizações*. São Paulo: Summus.

Nascimento, Luciano. (2012) Para CFP condições insalubres no Caje influenciaram mortes. *EBC*, 12 set. 2012. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/2012/09/condicoes-insalubres-no-caje-influenciaram-mortes-afirma-conselho-federal-de-psicologia> [4 de julho de 2017]

Oliveira, Julia G. (2010). *A concepção socioeducativa em questão: entre o marco legal à concretização de direitos do adolescente*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB.

Oliveira, Maruza B.; Assis, Simone G. (1999) “Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os ‘ressocializam’. A perpetuação do descaso”. *Cadernos de Saúde Pública*. 15(4), 831-844.

Osório, Rafael Guerreiro. (2013) “A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada” in Petruccelli, José Luis; Saboia, Ana Lucia (orgs). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE. <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf> [27 de junho de 2017].

Pesqueira Leal, Jorge (2014). “El concepto de justicia penal restaurativa en la construcción del marco teórico”. *Revista Logos Ciência & Tecnología*. 6(1), 156-160 <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/view> [novembro de 2016].

Riccotta, Guiseppe (2013). “Sicurezza e Conflito Urbano. Tra mediazione ed esclusione sociale” in Fabiana Marion Spengler; Moraes da Costa, Marli (orgs.). *Mediação de conflitos e justiça restaurativa*. Curitiba: Multidea, 73-98.

Richardson, Roberto. (2010) *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rizzini, Irma; Rizzini, Irene. (2004) *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Sales, Lília Maia de Moraes. (2004) *Justiça e mediação de conflitos*. Belo Horizonte: Del Rey.

Sallard López, Silvia. (2009). *Mediación, supervisión y contención: una visión tridimensional*. México: Universidad de Sonora.

Santos, Boaventura de Sousa. (1999). “Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo”. In: Heller, Agnes (org.). *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 33-75.

Santos, Cláudia C. (2014). *A justiça restaurativa: um modelo de reacção ao crime diferente da justiça penal: porquê, para quê e como?* Coimbra: Coimbra Editora.

- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). (2012) *Levantamento nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei*. Brasília: SDH. viablog.org.br/conteúdo/Levantamento_Socioed.pdf [maio de 2014]
- Seller, Enrique P.; Elena, Huertas P. (2012) “La mediación penitenciaria como método alternativo de resolución de conflictos entre internos en el ámbito penitenciário”. *Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 138-153.
- Six, Jean-François. (2001) *Dinâmica da mediação*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Souza, Luís Antônio Francisco de. (2003) “Obsessão securitária e a cultura do controle” *Revista de Sociologia e Política*. (20), 161-165. <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n20/n20a15.pdf> [20 de novembro de 2016]
- Torrego, Juan Carlos. (2003) *Mediação de conflitos em instituições educacionais: manual para a formação de mediadores*. Lisboa: Edições ASA.
- Torremorell, Maria C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Veronese, Josiane. R. (1998) *Entre violentados e violentadores*. São Paulo: Cidade Nova.
- Veronese, Josiane R. (1999). *Os direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: LTr.
- Vesentini, José William. (1986) *A capital da geopolítica*. São Paulo: Ática.
- Vezzulla, J. C. (2006), *Adolescentes, Família, Escola e Lei: A Mediação de Conflitos*. Lisboa: Agora Comunicação.
- Volpi, Mario. (2001). *Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo: Cortez.
- Volpi, Mario. (2002) *O adolescente e o ato infracional*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Wacquant, Loïc. (2001) *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Waiselfisz, Julio Jacobo. (2015) *Mapa da Violência: mortes matadas por arma de fogo*. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República

<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>. [25 de novembro 2016].

Weber, Max. (2010) *Conceitos sociológicos fundamentais*. Covilhã: Lusofia.

Yin, Robert K. (2001) *Estudo de caso: planejamento e método*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

Zaffaroni, Eugênio Raúl (1998). *Em busca das penas perdidas*. Rio de Janeiro: Revan.

Zaluar, Alba. (2004) *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro, FGV.

Zehr, Howard. (2008) *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça*. São Paulo: Palas Athena.

Zilli, Luís Felipe. (2015) “O ‘mundo do crime’ e a lei da favela: aspectos simbólicos de violência de gangues na região metropolitana de Belo Horizonte”. *Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*. 19(3), 463-487.

APÊNDICE 1

Pontos norteadores da entrevista

PÚBLICO: Adolescentes

- 1- Quando digo a palavra “conflito”, qual é a primeira coisa que você pensa? (ver a relação com violência)
- 2- Normalmente, que tipo de conflito acontece aqui dentro?
- 3- É diferente dos conflitos que acontecem lá fora?
- 4- Por que você acha que esses conflitos acontecem aqui dentro?
- 5- Como esses conflitos são resolvidos na instituição?
- 6- Como esses conflitos são resolvidos lá fora?
- 7- Teria uma outra forma de resolver os conflitos aqui na instituição? O que você sugeriria (se não aparecer uma opção relacionada com diálogo, deve-se sugerir-la na conversa e saber a opinião deles sobre essa possibilidade)
- 8- Você já ouviu falar sobre mediação de conflitos? (caso não, explicar brevemente sobre a mediação e procurar saber a opinião sobre como seria ter essa prática dentro da unidade)
- 9- Qual é a sua opinião sobre o Conselho Disciplinar?
- 10- Fale sobre alguma coisa que você já aprendeu participando do Conselho Disciplinar.

APÊNDICE 2

Pontos norteadores da entrevista

PÚBLICO: Trabalhadores da segurança e disciplina/ pedagógico e psicossocial

- 1- Qual é o tipo de conflito mais recorrente aqui na unidade?
- 2- A partir de quais fatores você explica esses conflitos?
- 3- Quais respostas institucionais existem para os conflitos?
- 4- Como você avalia essas respostas?
- 5- Existe alguma outra forma de resposta que, embora não institucionalizada/oficial, é eficaz na relação cotidiana com os adolescentes?
- 6- Como essa conflitualidade interfere na sua prática profissional?
- 7- Além dos conflitos entre os adolescentes, quais outros conflitos você percebe na instituição? (mencionar caso não apareçam outros conflitos)
- 8- O que poderia ser feito para intervir nesse tipo de conflito?
- 9- Você já ouviu falar sobre mediação de conflitos? (caso não, explicar brevemente sobre a mediação e procurar saber a opinião sobre como seria ter essa prática dentro da unidade, que tipo de dificuldades se teria para implantar essa técnica)

APÊNDICE 3

Questionário sociodemográfico

PÚBLICO: Adolescentes

Prezado(a) adolescente,

Este questionário tem como objetivo conhecer o perfil socioeconômico dos(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação na Unidade de Santa Maria.

Agradecemos sua valiosa contribuição.

CONTROLE N°: _____ MÓDULO: _____ DATA DA COLETA: _____

1-Sexo Masculino Feminino

2- Idade _____ anos completos

3-Como você se considera quanto à raça/cor? Branca Parda Indígena Preta Amarela Não sabe/não informa

4 – Qual ato infracional que motivou esta medida: _____

5- É reincidente? Sim Não Não informa

6- Número de passagens pelo Sistema Socioeducativo: _____

8- Há quanto tempo cumpre esta medida socioeducativa?

0 a 2 meses

De 3 a 4 meses

De 5 a 6 meses

De 6 meses a um ano

Mais de um ano

Não sabe/não informa

9- Escolaridade:

Sem instrução

Ensino fundamental incompleto

Ensino fundamental completo

Ensino médio incompleto

Ensino médio completo

Ensino superior incompleto

Não sabe/não informa

10-Antes de vir para a instituição, você morava com quem?

Sozinho

Pai e/ou mãe

- Esposo(a) / companheiro
- Filhos(as)
- Irmãos(ãs)
- Outros parentes, amigos (as) ou colegas
- Outra situação

12- Renda familiar mensal (em salários mínimos)

- Até ½
- 1 a 2
- 3 a 4
- 5 a 6
- 7 a 8
- 9 a 10
- Mais que 10
- Não sabe/não informa

13- Situação trabalhista:

- Nunca trabalhou
- Já trabalhou, mas não trabalha no momento
- Já Trabalhou no mercado formal/CTPS / Estágio/ Adolescente aprendiz
- Já Trabalhou no mercado informal

14- Neste trabalho informal, esteve envolvido em atividade de venda de drogas ilícitas?

- Sim
- Não
- Não informa

15- Já sofreu algum tipo de violência? Sim Não Não informa

16- As violências que já sofreu na vida foram associadas a que situação(ões)?

- Conflito com a polícia
- Tráfico de drogas
- Conflito entre gangues/grupos rivais
- Conflito na escola
- Conflito na família
- Outros motivos
- Não sofreu violência
- Não sabe/não informa

17- Você já fez ou faz uso de drogas e/ou substâncias psicoativas? Sim Não

18- Qual(ais) substância (s) você já usou?

APÊNDICE 4

Caracterização da amostra

Gráfico 1 – Proporção da amostra segundo o sexo (junho/2015)

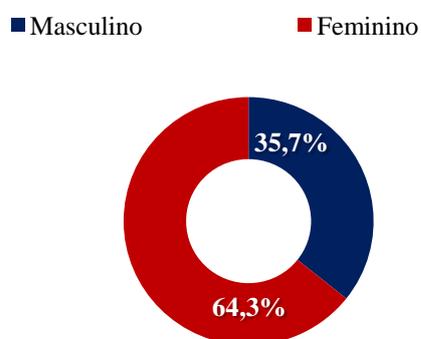


Gráfico 2 – Proporção da amostra segundo cor/raça (junho/2015)

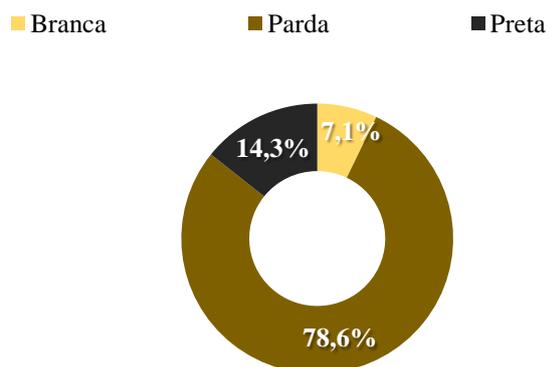


Gráfico 3 – Proporção da amostra segundo a idade (junho/2015)

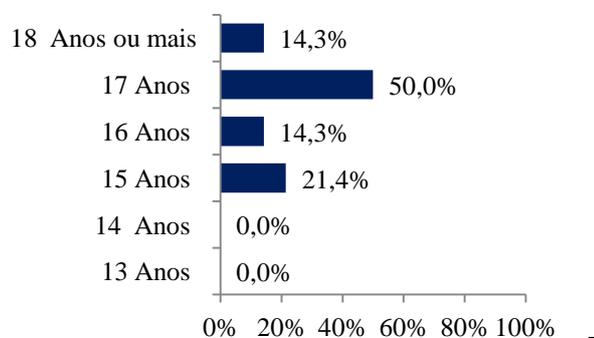


Gráfico 4 – Proporção da amostra segundo o ato infracional (junho/2015)

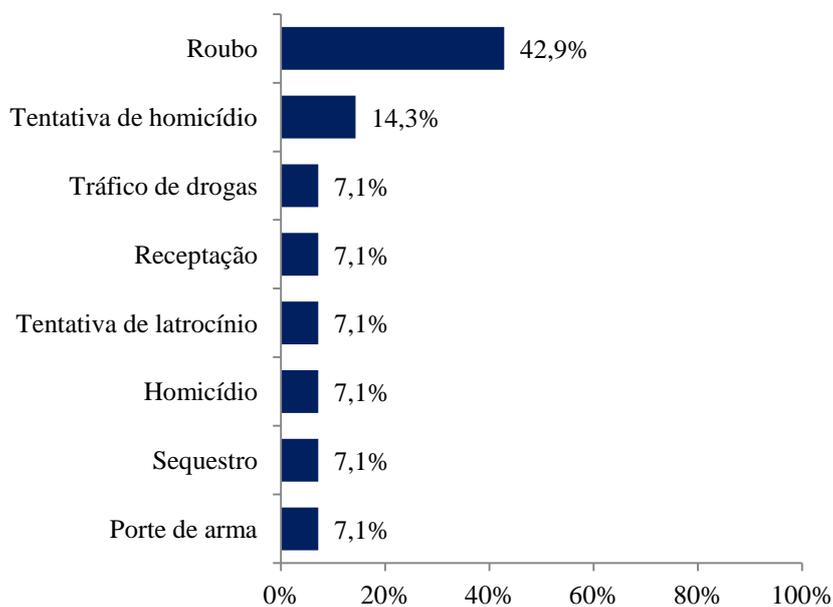


Gráfico 5 – Proporção da amostra segundo a reincidência (junho/2015)

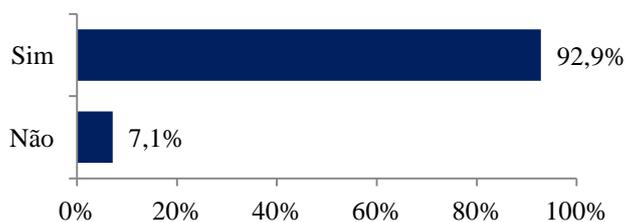


Gráfico 6 – Proporção da amostra segundo o número de passagens (junho/2015)

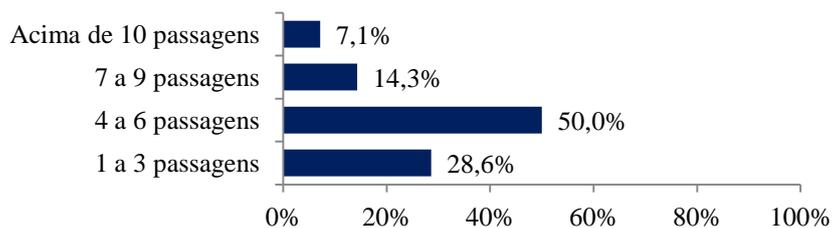


Gráfico 7 – Proporção da amostra segundo o tempo de privação de liberdade (junho/2015)

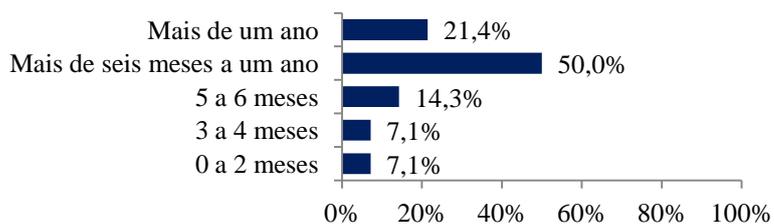


Gráfico 8 – Proporção da amostra segundo os rendimentos da família (junho/2015)

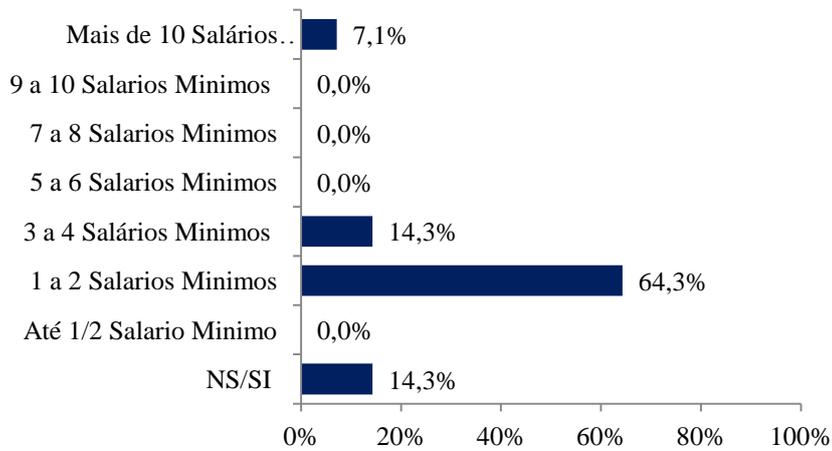


Gráfico 9 – Proporção da amostra segundo a situação trabalhista (junho/2015)

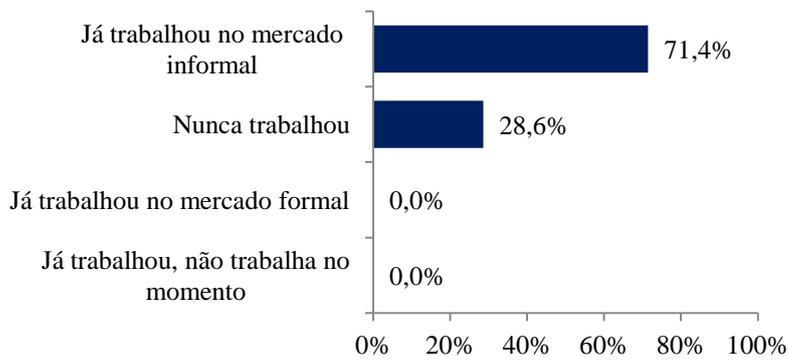


Gráfico 10 – Proporção da amostra segundo a atividade com o tráfico de drogas (junho/2015)

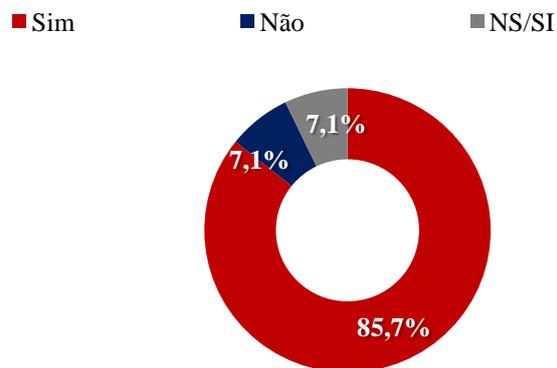


Gráfico 11 – Proporção da amostra segundo ocorrência de violência (junho/2015)

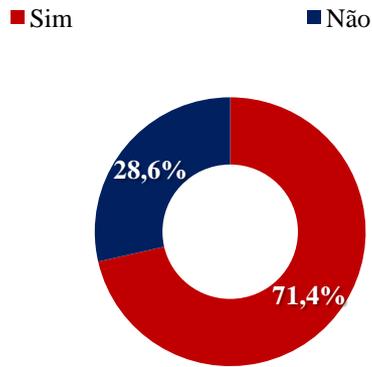


Gráfico 12 – Amostra segundo a quantidade de situações de violência/conflito já vivenciadas (Junho/2015)

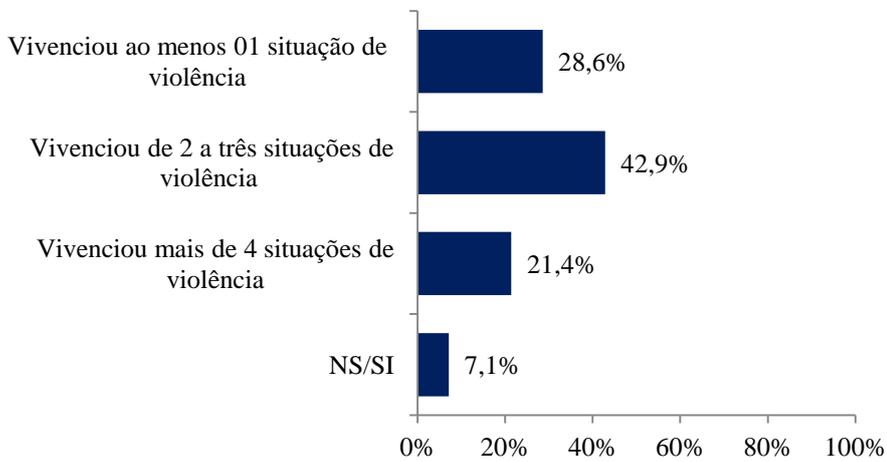


Gráfico 13 – Proporção da amostra segundo a situação de conflito já vivenciada (junho/2015)

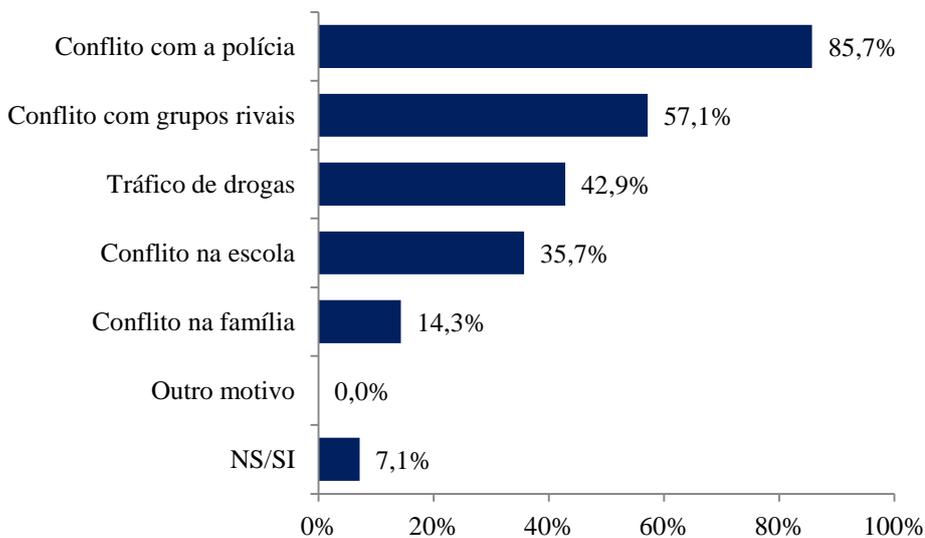


Gráfico 14 – Proporção da amostra/quantidade de substância psicoativa (junho/2015)

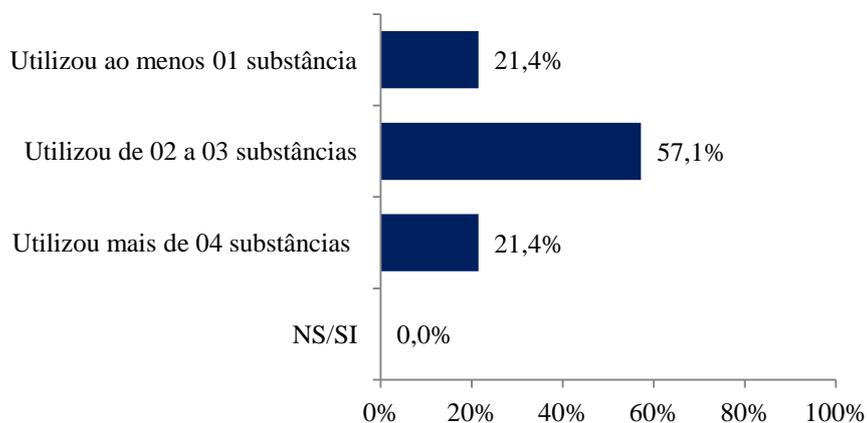
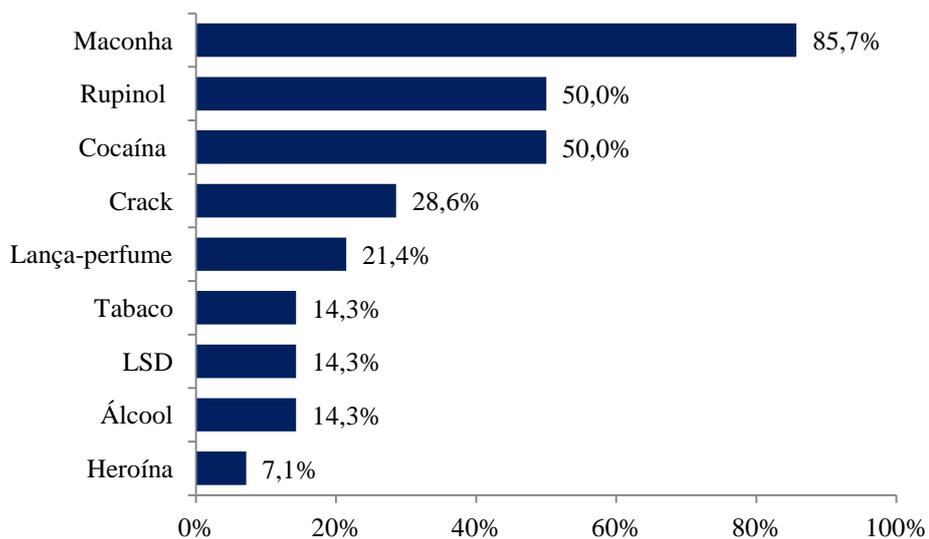


Gráfico 15 – Proporção da amostra segundo o tipo de substâncias psicoativas utilizadas (junho/2015)



APÊNDICE 5

Registro fotográfico da instituição pesquisada

Fotos 1 e 2 – Área externa



Foto 3 – Área de convivência



Foto 4 – Área externa dos módulos



Foto 5 – Interior do módulo



Foto 6 – Biblioteca

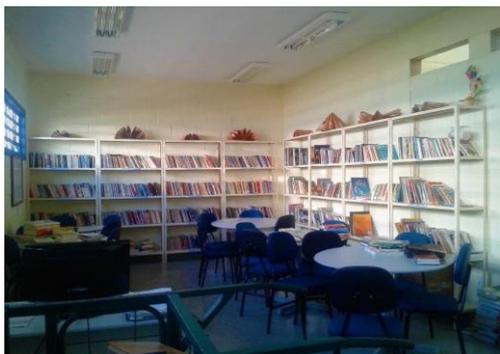


Foto 7 – Carrinhos do projeto “Arte do saber”

