

Adolescência e Ato Infracional: Violência Institucional e Subjetividade em Foco

Cinthyá Rebecca Santos Azevedo
*Secretaria do Trabalho e Assistência
Social de Natal, RN, Brasil.*

Tâmara Ramalho de Sousa Amorim
*Universidade Federal da Paraíba,
João Pessoa, PB, Brasil.*

Maria de Fatima Pereira Alberto
*Universidade Federal da Paraíba,
João Pessoa, PB, Brasil.*

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi analisar as implicações da violência institucional na subjetividade de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (MSE) em meio aberto na cidade de João Pessoa-PB. Foi realizado um estudo qualitativo, utilizando-se como método investigativo dois grupos de discussão com adolescentes em cumprimento de MSE. A Análise de Conteúdo Temática de Bardin foi utilizada para a análise de dados. Partiu-se das discussões foucaultianas sobre jogos de poder e subjetividade, adotando-se os conceitos de assujeitamento e resistência para a discussão dos dados. Os resultados indicaram que todos os adolescentes sofreram violência institucional, manifestada como violência física e/ou psicológica, tortura, abuso de poder, revistas constantes, julgamento e controle da vida dos adolescentes. Essa violência produziu assujeitamentos expressos na resignação, na desvalorização de si e no medo, promovendo o ajuste subjetivo do adolescente. Entretanto, os adolescentes apresentaram resistências a esses assujeitamentos, que emergiram ligadas à garantia de direitos e foram representadas por um aumento da autoestima, motivação, confiança e pela construção de um projeto de vida. A violência institucional apresentou implicações na subjetividade dos adolescentes, por meio de práticas punitivas que ultrapassam o fundamento corpóreo e inscrevem-se nas subjetividades. Assim, faz-se necessária a superação do caráter punitivo das MSE, de modo a promover responsabilização e garantir direitos, sem deixar de considerar as resistências produzidas pelos adolescentes em resposta aos assujeitamentos institucionais.

Palavras-chave: Medidas Socioeducativas, Subjetividade, Violência Institucional.

Adolescence and Infraction: Institutional Violence and Subjectivity in Focus

Abstract: The objective of this research was to analyze the implications of institutional violence on the subjectivity of adolescents fulfilling social and educational measure services without freedom restraint (MSE), in João Pessoa (PB). A qualitative study was carried out using two discussion groups with adolescents in fulfillment of socio-educational measures. The data analysis was made through the technique of Bardin's Analysis. Based on the Foucauldian discussions about power and subjectivity, the concepts of lack of subjectivation and resistance were adopted. The results indicated that all adolescents suffered institutional violence, manifested as physical and/or psychological violence, torture, constant power abuse, constant police search, judgment and control of adolescents' lives. This violence gestated lack of subjectivation, manifested in resignation, self-depreciation and fear, causing the subjective adjustment of the adolescent. However, the adolescents were resistant to this lack of subjectivation, which emerged linked to the guarantee of rights and was represented by an increase in self-esteem, motivation, confidence and the construction of a life project. The institutional violence had implications on subjectivity of adolescents, through punitive practices that go beyond the physical foundation and form part of the subjectivity. Thus, it is necessary to overcome the punitive character of MSE, promoting accountability and guaranteeing rights, while taking into account the resistance produced by adolescents in response to lack of subjectivation.

Keywords: Socio-Educational Measures, Subjectivity, Institutional Violence.

Adolescencia y Acto Infractor: Violencia Institucional y Subjetividad en Foco

Resumen: El objetivo de esta investigación fue analizar las implicaciones de la violencia institucional en la subjetividad de adolescentes en cumplimiento de medidas socioeducativas (MSE) en un medio abierto, en João Pessoa-PB. Se llevó a cabo un estudio cualitativo, utilizándose como método de investigación dos grupos de discusión con adolescentes en cumplimiento de MSE. El Análisis de Contenido Temático de Bardin fue utilizado para el análisis de los datos. El punto de partida fue la discusión de los juegos de poder de Foucault y la subjetividad, adoptando los conceptos de sujeción y resistencia. Los resultados indicaron que todos los adolescentes sufrieron violencia institucional, que se manifiesta como la violencia física y / o psicológica, la tortura, el abuso de poder, revistas constantes, el juicio y el control de la vida del adolescente. Esa violencia generó sujeción manifiesta en la resignación, desvaloración y miedo, promoviendo el ajuste subjetivo del adolescente. Sin embargo, los adolescentes mostraron resistencia a esta sujeción, vinculada a la garantía de los derechos, representada por un aumento de la autoestima, la motivación, la confianza y la construcción de un proyecto de vida. La violencia institucional tuvo implicaciones en la subjetividad de los adolescentes a través de prácticas punitivas que van más allá de la cuestión física y forman parte de sus subjetividades. Por lo tanto, es necesario superar el carácter punitivo del MSE, con el fin de promover la responsabilización y garantizar derechos, teniendo en cuenta la resistencia producida por los adolescentes en respuesta a la sujeción institucional.

Palabras claves: Medidas Socioeducativas, Subjetividad, Violencia Institucional.

Introdução

A violência praticada por uma parcela da população – adolescentes, pobres, negros e moradores de periferia – tem sido alvo de preocupação no Brasil (Moreira, 2011; Paiva, Souza & Rodrigues, 2014). Discursos em prol da redução da maioridade penal como forma de coibir essa violência têm ecoado na mídia e na sociedade (Paiva et al., 2014). Só entre os anos de 2001 e 2006 havia seis proposições legais para a redução da inimputabilidade para 16 ou 14 anos (Núcleo de Estudos da Violência da USP [NEV/USP], 2012).

Em paralelo a esse cenário, no qual os adolescentes são apresentados como principais perpetradores de violência (em especial pela mídia) (Paiva et al., 2014), temos visto cenas de violência praticada pelo Estado e por seus representantes. Sob o discurso de controle e vigilância, acabam por perpetuar a injustiça e a desigualdade social, promovendo violações de direitos (Barbosa, 2013; Moreira, 2011).

Os índices do Mapa da Violência no Brasil apontam para a questão citada acima (Waiselfisz, 2014) ao registrar que, em 2012, o número de homicídios de jovens foi de 30.072, o que corresponde a 53,4% do total nacional. Dados levantados pelo NEV/USP (2012) revelam que os jovens apresentam maior risco de morte por homicídio se comparados à população geral ou às demais faixas etárias, o que demonstra o grau de vulnerabilidade em que se encontram. Assim, percebe-se que o tema da violência juvenil aparece de forma mascarada, sendo dada maior visibilidade à violência perpetrada e não à violência sofrida pelos adolescentes, incluindo a violência institucional.

Nesse sentido justifica-se a relevância desta pesquisa, a qual se contrapõe ao cenário exposto e, escutando os próprios adolescentes, apresenta a violência sofrida por eles, muitas vezes perpetrada pelo Estado por meio da violação de direitos. Assim, a pesquisa teve por objetivo analisar as implicações da violência institucional na subjetividade de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (MSE) em meio aberto na cidade de João Pessoa-PB – uma violência que se desloca do corpo para o campo subjetivo, disciplinando formas de ser e agir. Como objetivos específicos, buscou-se analisar a concepção dos adolescentes sobre direitos e a autopercepção enquanto sujeitos de direitos, identificar as violações de direitos que ocorrem desde a apreensão até o cumprimento da medida e analisar os assujeitamentos e as resistências desenvolvidas ante as violações.

Violência institucional, adolescência e medidas socioeducativas

A violência, compreendida enquanto uma expressão da questão social (o conjunto dos processos de desigualdade decorrentes do sistema capitalista) (Paiva et al., 2014), é um fenômeno complexo e irreduzível a um único nexo causal (Jimenez, & Frassetto, 2015). Quando praticada por instituições – seja a escola, o Estado, uma fábrica ou a família –, que têm como função social transmitir ou impor normas de regulação de conduta aos indivíduos, a violência produz a injustiça social (Blasco, 1992) e a violação dos direitos humanos (Barbosa, 2013; Moreira, 2011).

Barbosa (2013) chama a atenção para a violação das normas e dos direitos humanos pelos Estados ou por seus agentes. Neste caso, a violência institucional ocorre quando o Estado ou um de seus agentes, ao fazer uso legítimo da força física, ultrapassa os limites legais que regulam e legitimam esse direito. (Barbosa, 2013; Moreira, 2011). Quanto à violação das normas jurídicas, o legítimo e o ilegítimo na ação do Estado são definidos de acordo com sua legislação interna (Barbosa, 2013). Cabe salientar que, em alguns casos, a própria norma pode legitimar e promover a violência institucional, quando construída e/ou usada de maneira injusta ou de modo a perpetuar formas de injustiça (Blasco, 1992).

Algumas vezes essa violência é legitimada pela sociedade, que apoia ou ignora sua ocorrência quando direcionada a determinados segmentos sociais considerados perigosos ou desviantes. Pesquisa realizada em 11 capitais brasileiras mostrou que 47% dos entrevistados aceitam que a polícia bata em um preso que tente fugir, 29% são coniventes com a aquisição de provas por meio de tortura, 40% concordam que os direitos humanos são direitos de bandidos e 37% acreditam que esses direitos prejudicam o trabalho da polícia (NEV/USP, 2012). A esse nível de tolerância estão subjacentes mecanismos, significados e representações sociais capazes de explicá-lo, atrelados a uma percepção ambígua sobre os direitos humanos (Barbosa, 2013; NEV/USP, 2012). Perdura na sociedade brasileira a ideia de que esses direitos são privilégios, posição esta que justifica a desumanização daqueles que violam as leis, materializada na negação dos direitos humanos fundamentais a esse público (Fernandes, 2013; Boldt, & Krohling, 2011).

Nesse contexto está a violência perpetrada contra um grupo em particular: adolescentes que cometeram ato infracional. A violência institucional tem sido

observada como prática inerente ao Sistema Socioeducativo, servindo como elemento disciplinador e de controle (Jimenez, & Frassetto, 2015; Malvasi, 2011;). Esse cenário de violações é mais perceptível nas medidas em meio fechado, a saber, na estrutura física das instituições que se assemelham a prisões, nos quadros de superlotação e nas práticas de castigo (Conselho Nacional do Ministério Público [CNMP], 2013). Já no meio aberto, faz-se notar uma violência mais difusa e subjetiva (Malvasi, 2011). No entanto, nesse meio, as medidas são avaliadas pelos operadores como brandas, não imprimindo a coerção necessária para punir o adolescente, o que demonstra que, para eles, há a prevalência da punição em detrimento da promoção e da garantia de direitos (Paiva et al., 2014). Ademais, foram encontrados poucos estudos que tratam da violência institucional no meio aberto, sendo este tema mais comumente relacionado às medidas em meio fechado (Moreira, 2011).

Essas práticas punitivas reforçam a perspectiva biomédica da adolescência, vista como um período natural, universal e desenvolvimentista, caracterizado por crises, desequilíbrios e contradições inerentes ao período – a chamada “Síndrome da adolescência normal” (Fonseca, & Ozella, 2010), que necessita de controle e gerenciamento (Pessoa, 2013). Entretanto, para a perspectiva sócio-histórica, a adolescência é uma categoria socialmente construída. Não é uma fase que existe de per si, mas sim gestada socialmente a partir dos significados atribuídos a ela, com base nas realidades concretas (Fonseca, & Ozella, 2010; Ozella, 2002). Nesse sentido, a adolescência pode ser vivida e significada de diversas formas, e as condições sociais constroem determinados tipos de adolescência, cada um correspondendo ao seu contexto histórico-cultural (Ozella, 2002).

Sob essa perspectiva, a presente pesquisa foi construída levando em consideração os adolescentes que vivenciam o cumprimento da MSE, em sua maioria negros, pobres e moradores de periferias (Paiva et al., 2014). Considerou-se também o recorte etário estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define como adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos (BRASIL, 1990).

O ECA representa um avanço legal e social, na medida em que estende a todas as crianças e adolescentes a proteção integral e preferencial, inaugurando-os como sujeitos de direitos. Representa o esforço de superação da doutrina da situação irregular, ao reconhecer a condição especial de desen-

volvimento em que aqueles sujeitos se encontram. No âmbito do trato com os atos infracionais, o ECA privilegia o caráter socioeducativo em detrimento do punitivo, pautando-se no ideal de proteção (BRASIL, 1990; Malvasi, 2011; NEV/USP, 2012). Logo, a promulgação desse Estatuto representou a abertura para novos modelos de atuação com o adolescente que comete ato infracional, ancorados no viés da proteção, promoção e responsabilização (Malvasi, 2011).

O ECA estabelece para esses adolescentes o direito de passar pelo devido processo legal, de ser ouvido e de contar com a presença dos pais ou responsáveis durante esse processo, além das garantias de defesa, igualdade processual e assistência judiciária gratuita. Garante também que o percurso do adolescente no Sistema de Justiça Juvenil seja guiado pelos princípios de brevidade, excepcionalidade, respeito à condição peculiar de desenvolvimento, legalidade, proporcionalidade, individualização e celeridade processual, princípios estes que reforçam os direitos humanos (BRASIL, 1990; NEV/USP, 2012; Paiva et al., 2014). O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) surge como resposta às inquietações sobre as violações dos direitos dos adolescentes em cumprimento de MSE (Secretaria Especial de Direitos Humanos [SEDH], 2006). Instituído pela Lei nº 12.594/2012 (BRASIL, 2012a), compreende um conjunto de princípios, critérios e regras para aplicação das MSE nas diversas esferas de governo, além de planos, políticas e programas.

No artigo 112, o ECA trata sobre as medidas atribuídas mediante a prática de ato infracional, prevendo duas modalidades: as de meio fechado, que correspondem à internação e à inserção em regime de semiliberdade, e as de meio aberto, que são a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviço à comunidade (PSC) e a liberdade assistida (LA). Consta também no mesmo artigo (inciso VII) as medidas protetivas descritas no artigo 101 (I ao VI), que podem ser aplicadas isoladas ou cumulativamente (artigo 99) considerando as necessidades pedagógicas e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (artigo 100).

A execução das MSE em meio aberto de LA e PSC cabe aos municípios, realizada pelos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), que, dentro da tipificação dos serviços socioassistenciais, executam Serviços de Proteção Social Especial de média complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (BRASIL, 2011). O Creas consiste na

unidade pública que presta serviços socioassistenciais aos que estão em situação de risco pessoal e social, decorrente da violação de direitos; dentre estes serviços, constam o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade (BRASIL, 2011). No âmbito das MSE, atua promovendo a inclusão do adolescente nos equipamentos e políticas públicas, visando reverter os processos de exclusão social que levam ao ato infracional e favorecer a construção de novos projetos de vida, garantindo assim a efetividade da medida, a saber, a responsabilização e a inclusão social (BRASIL, 2011; SEDH, 2006).

Para este fim, faz-se necessário pensar formas de aplicação que garantam direitos e possibilidades de subjetivação pautada numa pedagogia emancipatória (Malvasi, 2011), em lugar da submissão às normas diluídas no social, uma vez que mesmo as medidas em meio aberto não estão distantes das relações de poder que gestam subjetividades (Jimenez, & Frassetto, 2015).

Subjetividade: produzindo assujeitamentos e resistências

A subjetividade na perspectiva foucaultiana consiste em um processo contínuo de modos de existência, ou seja, modos de ser, estar, sentir e agir. O sujeito, para Foucault, não é uma substância; o autor recusa uma teoria *a priori*, afirmando que o sujeito se constitui em determinada forma, como “sujeito louco” ou “sujeito delinquente” por exemplo, por meio de jogos de verdade e práticas de poder (Foucault, 1984/2006). Essa perspectiva rompe com a concepção inatista e universalista do fenômeno psíquico, abordagem ainda presente na Psicologia, considerando a subjetividade como processualidade, que se realiza num plano de fundo histórico e político, sendo ao mesmo tempo influência e efeito das relações de poder subjacentes (Silva, & Mélo, 2011).

A subjetividade do adolescente que cumpre medidas processa-se, entre outros fatores, via assujeitamento – forma de subordinação ou submissão a discursos e regras –, em decorrência de normas e castigos, em um contexto disciplinar, no qual a sujeição ocorre mais pela suavidade do adestramento, do que pela repressão (Foucault, 1979/2007). Assim, na atualidade o castigo é deslocado do corpo físico para o plano da reeducação, uma “nova modalidade de punição econômica que põe em cena uma série de saberes” (França, & Miranda, 2012, p. 2), entre eles a Psicologia.

Esse movimento mantém o adolescente no lugar de objeto, no qual será analisado e gerenciado à produção de um modelo de vida socialmente aceitável. Ocorre assim a “transferência do enfoque do ato desviante para o ‘indivíduo que desvia’” (França & Miranda, 2012, p. 7), considerando o indivíduo ao nível de suas virtualidades e não de seus atos (Foucault, 1973/2011), permitindo o gerenciamento da vida do indivíduo.

Esse modelo não evidencia as diferenças, mas as normatiza, fortalecendo identidades prontas, propiciando assujeitamentos e minando as propostas de protagonismo. Assim, ocorre o que Foucault (2001/2011) chamou de procedimento de subjetivação do discurso tido como verdadeiro, no qual há a internalização dos discursos, de modo que o sujeito passa a adotá-los como seus, tomando-os como regra de conduta (Amorim, 2013). O processo de normalização ocorre concomitantemente ao de produção do “infrator”, um mecanismo de assujeitamento que se dá por etapas, em que inicialmente as condutas desviantes são identificadas em função do objetivo de sua correção. A disciplinarização irá diferenciar os normais dos anormais, sendo o anormal não somente aquele que infraciona, mas o que resiste aos processos de assujeitamento (Silva, & Mélo, 2012), gerando uma tensão no sistema socioeducativo entre as ações de tutela e proteção, de punição e de socioeducação (Moragas, 2011).

Esse tensionamento de ações acaba sendo subjetivado pelos adolescentes, marcadamente na reprodução da “histórica categoria discursiva e social do adolescente infrator” (Moragas, 2011, p. 109). Para esta categoria, são reservadas ações de controle e gerenciamento da vida e do tempo, que ainda são um traço marcante nas políticas públicas brasileiras (Pessoa, 2013). Entretanto, frente a esses assujeitamentos, estão presentes as resistências, pois “só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres [...]. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência” (Foucault, 1984/2006, p. 276) ou, como denominou Soler (2008), modos de enfrentamento ao intenso jogo de poder. Maciel Junior (2014) aponta que as estratégias de enfrentamento correspondem à capacidade de não assujeitamento e de resistência ao poder disciplinador e gerador de subjetivações, criando em seu ato oportunidades de mudança. Não significa reagir, pois a reação inscreve-se no ato de responder ao poder, mas criar possibilidades de existência, de mudança, geradas a partir de forças inéditas.

Para Yokoy e Oliveira (2008), o período em que o adolescente cumpre a medida socioeducativa é considerado disruptivo e pode promover a construção de novos projetos de vida e a resignificação de si. Os mecanismos de resistência podem projetar os indivíduos para a construção de suas identidades, num exercício de sobreposição de seus valores, ou levá-los à autoexclusão social, em que há a incorporação e reprodução de subjetividades prontas (Vicentin, 2005). Moragas (2011) aponta que as resistências devem transpor o campo individual e instaurar ações e movimentos coletivos, pois só assim serão capazes de desestabilizar as relações de poder presentes nesses dispositivos.

Método

Lócus

Esta pesquisa apresenta um delineamento qualitativo. Foram realizados dois grupos de discussão com adolescentes em cumprimento de MSE em meio aberto na cidade de João Pessoa-PB: o primeiro ocorreu em um Creas e o segundo, em uma universidade pública.

Participantes

Participaram deste estudo quatro adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, divididos em dois grupos. O primeiro grupo foi composto por adolescentes que participavam de oficinas de um projeto de extensão realizadas por graduandos de Psicologia em um Creas da cidade. Já o segundo grupo foi constituído por jovens que participavam de um curso preparatório para a seleção do Programa de Aprendizagem Profissional Jovem Aprendiz (aqui chamado de Programa de Aprendizagem), que ocorria em uma universidade pública, sendo a inserção neste curso promovida pelo Creas que os acompanhava.

Entre os participantes, todos com 18 anos, três eram do sexo masculino e um do sexo feminino. Com relação à etnia, três se autodenominaram negros (incluindo-se nesta categoria negros, pardos e morenos) e um, branco. Dois deles estavam no ensino médio, um no ensino fundamental e um não informou sua escolaridade. O critério para inclusão na amostra foi estar em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Dois dos adolescentes já haviam passado pelo meio fechado e um deles havia aguardado a audiência em internação provisória. Os nomes cita-

dos aqui serão fictícios, em respeito aos participantes e ao sigilo das informações.

Técnicas e instrumentos

Foi utilizado um questionário biossociodemográfico no intuito de elaborar o perfil dos participantes (idade, sexo, etnia) e observar a sua inserção ou não em programas ou políticas públicas (escola, programas de formação profissional) durante o cumprimento da medida, a fim de verificar a garantia ou violação de direitos.

Realizou-se um grupo de discussão guiado por um roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora, no qual se abordaram temas como direitos, percepção dos adolescentes sobre direitos, violência institucional, acesso a serviços e políticas públicas e mecanismos de resistência e assujeitamento.

Procedimentos

Para o grupo de discussão realizado no Creas, foram feitas três tentativas de encontro com os adolescentes que participavam de oficinas realizadas no âmbito de um projeto de extensão, no Creas onde eram acompanhados. Nas duas primeiras tentativas, os adolescentes não compareceram à oficina em que seria realizado o grupo de discussão. Desse modo, paralelamente, a pesquisadora procurou os adolescentes que participavam do curso preparatório para o Programa de Aprendizagem, que prontamente aceitaram participar e compareceram ao primeiro encontro marcado. Assim, formaram-se dois grupos de discussão.

O estudo atendeu às determinações éticas para pesquisas com seres humanos, conforme preconizadas pela Resolução n° 466/2012 (BRASIL, 2012b) do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Foi apresentado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os grupos foram iniciados seguindo o roteiro de questões geradoras e finalizados com o questionário biossociodemográfico. As falas foram gravadas e transcritas mediante autorização dos participantes.

Análise dos dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo Temática de Bardin (AC). A AC trabalha no nível da palavra, produzindo descrição, interpretação e inferências da comunicação de um texto considerando seu contexto social (Caregnato, & Mutti, 2006). Esse tipo de análise foi escolhido por

reconhecer o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (Franco, 2007).

O processo de análise constituiu-se das seguintes etapas: organização e sistematização do material (transcrição das falas, leitura flutuante, elaboração de hipóteses); codificação dos dados, organizados em categorias temáticas que corresponderam aos objetivos da pesquisa e em subcategorias que corresponderam aos dados encontrados; inferências a partir do material categorizado e interpretação à luz do referencial teórico (Caregnato, & Mutti, 2006; Franco, 2007).

Resultados

Os dados desta pesquisa foram organizados em categorias e subcategorias temáticas, conforme mostra

a Tabela. Após a Tabela, as categorias serão apresentadas em subtópicos com suas respectivas subcategorias.

Direitos

Quando questionados sobre o que entendem por direitos, os adolescentes expuseram em suas falas uma Tipificação dos direitos, tais como direito à educação, alimentação, ir e vir e brincar. As falas manifestaram também o descumprimento desses direitos, como no exemplo: “Direito assim, muitos direitos né?! Mais os pessoal não arrespeita *não*” (Júlio, grupo 2), representando a subcategoria “Direitos no papel”. As falas nos dois grupos trouxeram conteúdos sobre violações, que continuaram a ser relatadas no decorrer dos grupos. A subcategoria “Direitos no papel” representa para os

Tabela

Categorias, subcategorias temáticas e seus significados

Categorias temáticas	Definição das categorias	Subcategorias temáticas	Definição das subcategorias
Direitos	Concepção sobre direitos e autopercepção enquanto sujeitos de direitos	Tipificação dos direitos	Direitos que os participantes possuem
		Direitos no papel	Direito controverso e abstrato que não se materializa
Acesso aos serviços públicos	Inserção ou não em políticas ou programas durante o cumprimento de MSE, sendo essa inserção promovida pelo Creas	Lazer	Creas como lugar de “lazer”, “segunda casa”
		Programa de aprendizagem (PA)	Possibilidade de acesso ao PA representando nova oportunidade de vida
Violência institucional	Violações de direitos pelo sistema socioeducativo e pela polícia	Violência física	Uso da força física pela polícia
		Preconceito e estigmatização	Excesso de abordagens e revistas policias motivadas pela aparência dos adolescentes
		Violência psicológica	Constrangimento, chantagem, ridicularização, ameaça, tortura
		Julgamento moral	Julgamento da vida em lugar do ato infracional na audiência
Assujeitamentos	Submissão aos discursos e normas por meio das violências	Identidade infratora	Internalização de discursos que os identificam unicamente como perigosos
		Sujeitos enquadráveis	Visão social de estigma e periculosidade sobre o adolescente
		Correr pelo certo	Reprodução de vida socialmente aceitável
Resistências	Possibilidades de mudança e novas formas de enfrentamento das violências	Reviravolta	Construção de projetos de vida; credibilidade, espaço de fala e confiança pelo Creas

adolescentes um direito controverso, que se caracteriza como o direito a não ter direitos e a violência: “se pegar a pessoa, a pessoa não tem direito de nada mermo não, é só cacete e pronto” (Mariana, grupo 1).

Os adolescentes referem-se, em alguns momentos, a um direito abstrato cuja efetivação depende de oportunidade: “A gente tem esse direito, mas, as vezes, não tem a oportunidade” (Júlio, grupo 2). Vê-se, portanto, a seletividade do direito, que se concretiza, na visão deles, apenas para aqueles que têm oportunidade.

Acesso aos serviços públicos

A subcategoria “Lazer” fez referência ao acesso ao próprio Creas, que corresponderia a um tempo em que se propiciam momentos para “desopilar a mente”, como sinalizado nas falas: “a pessoa ta com a cabeça estressada e já bota uma coisa na cabeça do cara. Melhor tar aqui do que tar na rua” (Mário, grupo 1); “o cara chega aqui e conversa, a mente já ta poluída de fazer altas paradas mai, nem pensa mais” (Mariana, grupo 1).

A subcategoria “Lazer” também foi representada pela concepção do Creas como “segunda casa”, um lugar que oferece “oportunidades” e “conselhos”: “ali bem dizer é a nossa segunda casa, e da conselho a nós e quer ver o nosso bem [...] Eles pensa em nós, e diz ‘esses meninos vão vencer, vão crescer’, [...] eles acredita em nós”, (Pedro, grupo 2).

A subcategoria “Programa de Aprendizagem” (acessado apenas pelo grupo 2) aparece como uma “chance” dada pelo Creas, à qual eles devem corresponder. A entrada no curso e a possibilidade de ingressar no Programa Jovem Aprendiz figura como forma de “seguir na vida”, uma possibilidade de novas inserções sociais no trabalho e nos estudos.

Ainda sobre o acesso aos serviços públicos, o questionário biossociodemográfico complementou os dados, mostrando que a garantia do direito à educação estava comprometida, pois dois dos participantes informaram estar fora da escola.

Violência institucional

Na subcategoria “Violência física”, estão reunidos conteúdos referentes a situações vividas e presenciadas, como relatado na fala: “chega, bate. Dá na cara da pessoa. A pessoa não apanha nem da mãe nem do pai. Chega querendo espancar a pessoa” (Júlio, grupo

2). Aparecem verbos como chutar, quebrar, bater, apanhar, pisar, matar, espancar, jogar. Muitas das situações são contadas entre risos, outras são permeadas por raiva, rancor e tristeza.

Na subcategoria “Preconceito e estigmatização” estão reunidas falas que marcam as constantes abordagens e revistas policiais direcionadas a um perfil de adolescentes: negros, de periferia, com determinado estilo de se vestir ou andar. Essas abordagens têm o sentido de colocá-los no lugar que deveriam ocupar, e pressupõem de antemão que os adolescentes estão premeditando algo errado, pelo fato de estarem em um contexto que supostamente não é o deles. As revistas constantes, que objetivam procurar algum objeto que materialize o ato infracional, também ilustram esta subcategoria. São formas claras de intimidação e humilhação, como pode ser visto neste diálogo:

Só por causa da aparência de nós [...] tem uns (policiais) que já chegam gritando com a pessoa [...] eles não chega conversando com nós, já pensa que a gente tudo é vagabundo (Pedro, grupo 2).

Em todo canto. Às vezes, a pessoa usa um chapéu, ele (policia) já julga pela aparência Já aconteceu aqui dentro da (nome da universidade) mesmo (Júlio, grupo 2).

Entre as violações relatadas na subcategoria “Violência psicológica”, estava o uso do revólver para intimidação, como na fala de Pedro (grupo 2): “o errado deles é botar o revólver na cara [...] que ele já chega com revólver assim, apontado pra pessoa como se a pessoa fosse marginal, tivesse procurado”, e também o sentimento de diminuição, como no seguinte relato: “pra polícia a gente fica bem pequenininho” (Pedro, grupo 2).

As ameaças relatadas dizem respeito aos “sumiços” na praia de Jacarapé (localizada no litoral sul de João Pessoa). Os sumiços correspondem a mortes e ocultações de cadáver de adolescentes e jovens por policiais, como relatou Júlio (grupo 2): “Eles ameaça muito, dizem que vai levar a pessoa pra Jacarapé, dar um sumiço na pessoa”. A subcategoria também emergiu na forma de relatos de tortura, correspondendo a situações que ocorreram com o fim de obter confissão ou punir a pessoa por qualquer ato que tenha cometido. Júlio (grupo 2) relatou que sofreu tortura durante uma apreensão policial: “fui apreendido, butaram foi o saco na minha cabeça, fiquei sem ar”.

O “Julgamento moral” aparece nas falas dos participantes como “liçãozinha” dada pela autoridade judicial e é visto por eles como sendo algo bom:

As palavras [...] pra mim não foi ruim não. [...] foram as que eu estava precisando. Foi uma lição assim de moral, [...]. Pra quando a pessoa [...]for pensar em fazer algo parecido com o que tinha feito, vai lembrar das palavras [...] e pensar duas vezes, né, antes de fazer (Júlio, grupo 2).

Essa fala sinaliza que, durante a audiência, ocorre o julgamento da vida do adolescente, sendo o ato infracional e seus determinantes algumas vezes desconsiderados. Julga-se a vida para se corrigir o adolescente, sem proporcionar espaço de fala, visto que alguns dos participantes relataram não ter tido a chance de contar na audiência e durante o cumprimento da medida, o que realmente aconteceu ou o que os levou ao ato infracional.

Assujeitamentos

Nesta categoria, os conteúdos são em sua maioria latentes, ou seja, estão nas entrelinhas, no não dito ou no dito fora do contexto das questões. Os conteúdos presentes na subcategoria “Identidade infratora” dizem respeito a um sujeito perigoso, que mata, que se vinga, ao sujeito “maquinado”, ou seja, capaz de fugir ao flagrante. Para esse tipo de sujeito são reservados dois destinos – cadeia e cemitério, como sinalizado na fala: “Tipo eu tou no crime eu sei o que o crime pode levar, pode levar cadeia [...] aqui a pessoa faz, aqui a pessoa paga [...] ...)] é pena de morte na certa” (Mariana, grupo 1)

A subcategoria “Sujeitos enquadráveis” diz respeito a uma categoria de jovens passíveis de serem parados em qualquer lugar pela polícia – “ai o policial pegou ele e jogou ele, como se fosse um estropador, como se ele tivesse feito um latrocínio” (Mário, grupo 1); “Eles agem como se eu fosse, como se eu fosse um monstro. Um bicho” (Júlio, grupo 2) – e estigmatizados pela sociedade: “tem uns que julga pela aparência. [...], já chega julgando o cara, que o cara é bandido” (Anderson, grupo 2). Esta subcategoria é marcada também pelos sentimentos de desvalorização e insignificância e pelo descrédito depositado neles pela sociedade: “pensam que nós não é capaz de conseguir as coisas” (Pedro, grupo 2).

A subcategoria “Correr pelo certo” reúne falas que reproduzem o discurso social que legitima um modo de ser – o do “cidadão de bem” – para o adolescente que

aprendeu com o “erro”, como ilustrado neste diálogo ocorrido no grupo 2: Pedro: “Tem que correr pelo certo [...] E a pessoa tem que andar na linha sempre. Se bom-bear. Mário: e a linha torar. Pedro: não tem perdão não”. Essas falas ilustram que, para eles, não há lugar para o “erro”. Expressam também a necessidade de mostrem que agora são diferentes e mudaram de vida.

Entretanto, essa “mudança” parece estar relacionada com a possibilidade de sofrerem novas violências, como demonstrado na fala: “o cara não vai querer tá na merma parada que rodou [...] nem vai querer tá perto de ninguém que tem flagrante. O cara já fica alerta, ouxi eu vou rodar de novo, e agora eu vou pra cadeia” (Mariana, grupo 1).

Nesta categoria também surgiram falas que ilustram o medo de represálias ante a reação às violências sofridas; sua denúncia seria um ato impensado, como demonstra esta fala: “o cara vai dizer pra quê?, se o cara não tem direito nenhum. Vai falar pra que? Já passou e foi do jeito que foi [...] você tem prova que você apanhou? Você não tem. Então pronto” (Mariana, grupo 1). Todas essas vivências geram sentimentos de desesperança acerca de um futuro diferente, de descrédito na justiça e na sua própria atuação enquanto adolescente protagonista. As falas mostram uma postura de resignação, de submissão ante essas violações, que imprimem em suas vidas a opção de baixar a cabeça, de obedecer, de não responder.

Resistências

A subcategoria “Reviravolta” é marcada por conteúdos que apontam para um projeto de futuro distante daquele definido no social. Emergiu apenas no grupo 2, e está ligada à inserção dos jovens no curso preparatório para seleção do Programa de Aprendizagem e à sua passagem pelo Creas. Para eles, a inserção nesse curso motivou-os a projetar um futuro, a ter sonhos, a “crescer na vida pra envergonhar aqueles que pensa que nós ia ser aquilo outro” (Pedro, grupo 2) e a “mostrar que é diferente, que vai conseguir” (Júlio, grupo 2), como pode ser visto na seguinte fala:

A gente quer mostrar que é diferente, que vai conseguir[...] Eu penso assim, terminar meus estudo, [...] e fazer faculdade. E trabalhar, sabe? Que eu tou fazendo um curso de administração ai, eu vou passar no Senai. E vou fazer, é o meu sonho, adminis-

tração [...] se Deus quiser, daqui pra lá eu vou fazer um curso de direito (Pedro, grupo 2).

Entretanto, o projeto de futuro é permeado pelas necessidades concretas, a saber, a necessidade de renda, que se materializa na urgência de ter um trabalho, e a necessidade de ajudar a família: “Eu penso em nós crescer na vida, [...] Trabalhar e ajudar minha família” (Pedro, grupo 2). Também aparece o discurso meritocrático, segundo o qual aqueles que lutam conseguem alcançar seus sonhos: “porque a pessoa só consegue lutando[...] mais a pessoa tem que correr atrás e se esforçar” (Pedro, grupo 2). Apesar desses pontos, veem-se forças inéditas de mudança, por meio das quais os adolescentes desafiam os caminhos traçados e sonham com inserções antes não destinadas a eles, tais como a universidade.

A subcategoria “Reviravolta” também apareceu nas falas relacionadas à credibilidade depositada neles pelo Creas, como relatado: “pra mim foi [...] uma reviravolta [...] a pessoa vê que eles querem o melhor da pessoa ali, no Creas Creas. Assim, escuta muito a pessoa, que em outras ocasiões a gente não tinha a chance de ser escutado” (Júlio, grupo 2). O sentimento de segurança, o espaço para fala, a “preocupação” repercutiu nos adolescentes de maneira subjetiva, gerando motivação e confiança.

Discussão

Os resultados desta pesquisa indicaram que os adolescentes entrevistados se percebem como sujeitos de direitos, tendo conhecimento de alguns deles, como demonstrado pela subcategoria “Tipificação dos direitos”. Entretanto, para eles o direito é controverso, pois se materializa em um direito a não ter direitos e é conhecido mais pela sua violação do que pela sua efetivação. Parte dessa percepção – ou seja, de que uma parcela de adolescentes tem “direitos apenas no papel” – encontra legitimação social (Barbosa, 2013; Fernandes, 2013), como demonstrado na pesquisa realizada pelo NEV/USP (2012) ao fazer referência a segmentos sociais considerados perigosos. Resta para os segmentos excluídos uma parcela de deveres, que, uma vez descumpridos, geram respostas penais (Boldt, & Krohling, 2011). A violência, portanto, serve à manutenção do status quo, gerando um processo de criminalização secundária de determinados segmentos sociais (Blasco, 1992) e legitimando a gestão

da pobreza por meio de ações policiais e judiciais (Boldt, & Krohling, 2011).

Com relação ao acesso aos serviços públicos, visualizou-se distinção importante entre os dois grupos. Entre os adolescentes do grupo 1, nenhum serviço, programa ou política foi citado. A subcategoria “Lazer” que se manifesta em suas falas, apesar de representar o acesso ao Creas e fazer referência a um tempo prazeroso, informa sobre a disciplina da mente e do tempo nos espaços oferecidos para atividades e diálogos.

O “ocupar a mente” que emerge dos dados, ganha forma moralizadora, apresentando-se como antídoto para a vadiagem. Reflete a concepção de que o adolescente que está sem fazer nada está propenso a comportamentos reprovados socialmente (Pessoa, 2013), por isso necessita de controle e disciplina (Vicentin, 2005), de que sejam controladas as virtualidades de seus comportamentos (Foucault, 1973/2011). A disciplina da mente e do tempo do adolescente reforça a perspectiva biomédica sobre a adolescência, a qual, vista como um período de crise (Fonseca, & Ozella, 2010) – crise esta compreendida enquanto desvio (Ozella, 2002) – precisa de controle e gerenciamento. Essa visão é legitimada pelos próprios adolescentes em suas falas, marcando formas de assujeitamento.

Pode-se perceber, também pelas falas no grupo 1, a violação do direito à educação, que contribui para o processo de exclusão social, inviabilizando possibilidades de superação do ato infracional (Paiva et al., 2014). A ausência e a inconsistência do Plano Individual de Atendimento (PIA) podem impedir um trabalho efetivo na compreensão da realidade dos adolescentes e na efetivação dos direitos (Moreira, 2011). Em contrapartida, a subcategoria “Lazer” também expôs outros significados da gestão do tempo e da mente dos adolescentes, marcadamente no segundo grupo de discussão, constituído pelos adolescentes que participavam do curso de seleção para o Programa de Aprendizagem. Como pôde ser visto nos resultados, parece haver uma relação de proximidade dos adolescentes com o Creas, que ocupou uma significação positiva, figurando como espaço de confiança, de diálogos, de oportunidades, em que os adolescentes eram vistos como sujeitos e considerados em suas falas. Esse espaço, juntamente com o PA, trouxe implicações subjetivas importantes, que repercutiram na elaboração de novos projetos de vida.

Resultados semelhantes foram obtidos por Pessoa (2013) em pesquisa com ex-egressos do PETI que participaram do mesmo programa. Como mostrado pela

autora, o programa representou uma forma de mudança de vida, a possibilidade de novas inserções. Também foi definido pelos jovens como “oportunidade” que, ante o futuro incerto, deve ser aproveitada, independentemente de qual seja ela. Por outro lado, a formação profissional não é percebida pelos adolescentes dos dois grupos como um direito garantido pela legislação.

Nessas inserções, o trabalho costuma ter primazia, expressa tanto nos projetos de vida quanto na necessidade de cursos que qualifiquem os jovens para tal (Pessoa, 2013). Para alguns dos participantes desta pesquisa, a efetivação do direito à educação e à formação profissional só ocorreu após o cometimento do ato infracional, o que mostra que, apesar das violações, o sistema socioeducativo pode concretizar direitos antes negados, sendo importante o seu fortalecimento em detrimento de ações como a redução da maioridade penal.

De maneira geral, todos os adolescentes haviam tido alguma experiência permeada por violência institucional. Essas situações, expressas em suas falas, aparentam ser costumeiras, pois são partilhadas com a concordância de quem já vivenciou ou conhece alguém que tenha passado por isso. A polícia apareceu não como instituição protetora, mas violadora e repressora. Para Fernandes (2013), ainda perdura no Brasil um ideário punitivo e o descompromisso com relações sociais justas quando se trata da temática da violência. O alarmante número de mortes de jovens apresentado no Mapa da Violência ilustra esse cenário (Waiselfisz, 2014). Tratam-se de práticas ilegais e punitivas de extermínio de uma juventude pobre, negra e periférica. Dados semelhantes foram encontrados por Jimenez e Frasseto (2015).

As práticas punitivas ultrapassaram o corpo e inscreveram-se como violência psicológica, tortura e abuso de poder nas revistas constantes, no julgamento moral e no controle da vida dos adolescentes. O fundamento corpóreo é transferido para o plano da disciplina, reeducação, ressocialização, uma modalidade de punição que não se dá apenas pela repressão, mas pelo adestramento, se inscrevendo em subjetividades (Foucault, 1979/2007; França, & Miranda, 2012). As revistas constantes, um dos exemplos dessas práticas, são claras violações do direito ao respeito, que corresponde à “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia” (BRASIL, 1990, art. 17). Constituem-se em humilhação e exposição da imagem daqueles que são revistados, visto

que se restringem a um estereótipo de adolescência, circunscrita em um contexto socioeconômico distinto, associando-o à periculosidade.

Com o auxílio das ciências, são descritas caricaturas de delinquentes num exame não do ato, mas do indivíduo e de sua periculosidade (França, & Miranda, 2012; Moragas, 2011). Uma vez circunscrita no indivíduo, a periculosidade diz sobre as virtualidades de seu comportamento, ou seja, sobre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer, não sobre o seu ato (Foucault, 1973/2011). Assim, a justiça volta-se para o julgamento da vida do adolescente em lugar do ato infracional, que é com frequência compreendido como um desvio da conduta, como expressão patológica do adolescente (Moragas, 2011), ficando esse fenômeno limitado ao âmbito individual e, quando muito, familiar (Malvasi, 2011).

Silva e Mélo (2012) concluíram que, no processo de julgamento, o ato infracional some, dando lugar a outros objetos – gestos, intenções e sentimentos do adolescente – como justificativas para o desvio. A lição de moral entra como forma de correção desse sujeito desviante. Assim, o julgamento moral parece colocar o jovem como único responsável pelo ato infracional (Moragas, 2011), minando seu direito de ser ouvido e considerado no processo de audiência (BRASIL, 1990).

Percebeu-se que os adolescentes internalizam discursos que os identificam como violentos, perigosos, “maquinados”, desonestos, um típico exemplo de “vida matável”, aquela que pode ser tirada a qualquer momento por ser irrelevante socialmente (Malvasi, 2011); discursos segundo os quais seus destinos estão traçados e são cadeia e cemitério, cabendo aos adolescentes acostumarem-se a eles. Essa mesma perspectiva de futuro também apareceu na pesquisa de Yokoy e Oliveira (2008), que, para além da morte e da cadeia como futuro, encontraram a perspectiva do “matar ou morrer” e a “metáfora dos três C” (cadeia, cemitério ou cadeira de rodas).

Estes adolescentes “maquinados” passam a representar a vida “loka”, um estilo de vida de risco, da busca do “dinheiro fácil” e do desfrute de poder e prestígio social. A vida “loka” resume movimentos de espanto e dor daqueles que estão postos como “vidas matáveis”. Leva o jovem a um dilema: ser um “Zé”, ou seja, aquele que se adéqua à vida de trabalhador mal remunerado e abdica do acesso a bens de consumo desejados, ou tornar-se um “rei”, mesmo que isso signifique viver de maneira perigosa e fugaz. Logo, o crime representa um modo de oposição à sociedade, sendo, dessa forma,

valorizado por alguns adolescentes (Malvasi, 2011). Não seria, portanto, uma forma de resistência que os leva à autoexclusão social (Vicentin, 2005), na qual a performance de bandido corresponderia a uma forma de manifestar seu sofrimento (Malvasi, 2011) e à recusa ao modo de vida que lhe é traçado?

Também são desenhados jovens passíveis de serem enquadrados por seu potencial de periculosidade e que, por esse motivo, devem adotar um modo de vida socialmente aceitável. Essa subjetividade é tecida no social na forma de preconceito e estigmatização e é subjetivada pelos adolescentes, manifestando-se nos sentimentos de desvalorização, insignificância e baixa autoestima, nas falas que traduzem um dever ser, o “andar na linha”. Esses sentimentos marcam formas de assujeitamento a esses discursos, que, reproduzidos a nível social, constituem-se como verdades que se impõem sobre eles.

Nas medidas socioeducativas em meio aberto, do ponto de vista legal, pressupõe-se a convivência social do adolescente (França, & Miranda, 2012), entretanto, há um intuito de controle e normatização, segundo o modelo de “cidadão de bem”. Apesar do ideal socioeducativo em detrimento do punitivo, o que se opera nas MSE são “técnicas de disciplinamento e táticas de correção, práticas punitivas e relações de poder bastante arbitrárias” (Silva, & Mélo, 2012, p. 217), que refletem o lugar que o adolescente ocupa na sociedade e constroem formas de sujeito a partir dessas práticas de poder (Foucault, 1984/2006) – o “sujeito criminoso” ou o “cidadão de bem”, que corresponde ao trabalhador mal remunerado.

Para os adolescentes da presente pesquisa, o medo é o sentimento que guia esse assujeitamento, inibindo muitas vezes as formas de resistência. O ajuste às expectativas institucionais e a submissão são critérios definidos pelo sistema atual para avaliar o nível de reincidência do adolescente. Esses elementos são incorporados nas “performances de submissão”, que representam uma lógica de adestramento do adolescente. Assim, a medida ganha, além do seu viés eminentemente punitivo, o de ajuste subjetivo. A adoção de um comportamento dócil juntamente com a renúncia às condutas socialmente definidas como perturbadoras constituem-se em um modelo de socialização equivocado. A socialização, em realidade, deve conduzir o sujeito à possibilidade de se desenvolver com equilíbrio e em condição de cidadão pleno, e deve pautar-se numa pedagogia emancipatória (Malvasi, 2011).

Há dois processos de assujeitamento que ocorrem no âmbito das medidas: o primeiro visa colocar o adolescente como cidadão, e o outro o identifica como infrator (Silva, & Mélo, 2012), categorias presentes nos discursos institucionais, transmitidos como verdadeiros e subjetivados pelos adolescentes (Foucault, 2001/2011). São duas possibilidades de existência, e a construção da segunda seria necessária para o surgimento da primeira – ou seja, o adolescente precisa ver-se como infrator para, arrependido, ser conduzido à condição de cidadão (Silva, & Mélo, 2012). Assim, vê-se que as categorias “Identidade infratora”, “Sujeitos enquadráveis” e “Correr pelo certo” são, de certa forma, gestadas em conjunto e estimuladas no âmbito das medidas como forma de avaliar a eficácia destas últimas.

Com um sistema socioeducativo no qual comportamentos favoráveis à progressão de medida – a saber, seguir as normas, ser obediente e não contestar – são esperados e recompensados (Silva, & Mélo, 2012), poucas estratégias de resistência são traçadas. Entretanto, esse movimento é transpassado por resistências provenientes das relações intersubjetivas e do controle de si (Amorim, 2013).

Assim, é visível, nas falas dos adolescentes que participaram deste estudo, a projeção de um futuro diferente, um movimento de recusa a um lugar social desenhado para eles. A “Reviravolta” é um movimento de recusa, de desafio frente aos discursos de verdade que foram produzidos. Imprime possibilidades de criação – que Foucault (1984/2006) chamou de práticas de liberdade –, a saber, enfrentamentos e reinvenção frente aos modos de subjetivação postos (Soler, 2008).

Como pontuou Pessoa (2013), a entrada na universidade, por meio do Programa de Aprendizagem, gerou nos adolescentes do PETI o desejo de ocuparem esse espaço, antes inacessível a eles, imprimindo uma “mudança qualitativa na forma como se viam” (p. 166). Em estudo realizado no âmbito de um Creas na cidade de São Paulo, Moragas (2011) constatou que os adolescentes participantes ofereceram alguns tipos de resistências às normatizações; entretanto, elas não foram suficientes para “desequilibrar as relações de poder” (p. 112). As resistências devem levar os adolescentes a produzirem “efeitos de potencialização nos espaços de negociação para defenderem seus interesses e, assim, tensionar os campos de força” (Moragas, 2011, p. 102), transpondo as resistências individuais para movimentos de pensamento e ação coletiva.

Na fala dos participantes da presente pesquisa, o Creas surge como espaço importante nesse movimento de resistência. Como afirmado anteriormente, nele os adolescentes são ouvidos e vistos como competentes. O Creas também lhes conferiu “oportunidades”, ou seja, efetivou o direito à formação profissional. Essas ações foram necessárias para gerar “forças inéditas” para imprimir um projeto de futuro, uma oposição ao conformismo, e para preservar os fatores subjetivos, como pontua Amorim (2013).

Entretanto, esse projeto de vida ainda responde ao modelo burguês de estudo e trabalho pautado no ideal do “cidadão de bem” (França, & Miranda, 2012). Resultados semelhantes também foram encontrados por Yokoy e Oliveira (2008). São subjetivações construídas a partir da vigilância e do pouco espaço para autonomia (Amorim, 2013), sendo preciso que a execução dessas políticas se pautem pela via do protagonismo em lugar do disciplinamento (Pessoa, 2013), possibilitando espaços de resistência e reinvenção não apenas no âmbito individual, mas também no social (Moragas, 2011). Faz-se necessário compreender o que as resistências dizem sobre o adolescente em seu contexto de vida, como formas de se preservar, de resistir e de se reinventar.

Considerações finais

A violência institucional imprimiu nas subjetividades dos adolescentes deste estudo assujeitamentos que foram manifestos na identidade infratora, na postura de resignação e submissão, no medo e na reprodução de modos dóceis de ser. São formas que os colocam no lugar da exclusão, da marginalidade, da irrelevância.

Entretanto, podem-se ver movimentos de recusa e de construção de si, manifestos na estratégia de resistência, marcada pela elaboração de um projeto de vida que foge aos discursos de verdade. Apesar de incipientes, esses movimentos permitem a construção de sujei-

tos com sonhos e autoestima. Destaque pode ser feito ao curso de seleção para o Programa de Aprendizagem, que despertou nos adolescentes o desejo de ocuparem um espaço antes inacessível: a universidade.

Observa-se uma distinção importante entre os dois grupos de adolescentes, que repercutiu nas formas de assujeitamento e resistência. No grupo 1, o Creas aparece como espaço de lazer que, contraditoriamente, é disciplinador e não efetiva direitos. No grupo 2, aparece enquanto espaço de escuta e acolhimento, que considera o adolescente como um sujeito capaz e efetiva direitos. Nesse sentido, o Creas teve papel importante tanto no assujeitamento quanto na resistência.

Destaca-se neste estudo a existência de limitações de número de jovens, de diversidade de locais (possibilitaria observar se as violações institucionais são da mesma ordem em diferentes instituições de execução de medidas) e de método (considerando a possibilidade de em entrevistas individuais os participantes falarem mais). Como contribuições, percebe-se que discutir sobre a violência institucional no contexto do meio aberto pode contribuir para o fortalecimento do sistema socioeducativo e a superação do caráter punitivo. Ademais, a presença constante de relatos de violência demonstra a necessidade de mais estudos sobre o tema no âmbito da socioeducação. Desse modo, as medidas podem ser eficientes para a criação de formas de se reinventar e de superar o ato infracional.

Para isso, é necessário o desenvolvimento de novas pesquisas que considerem as vivências dos adolescentes e que, partindo destas, criem possibilidades de inserção legítimas e emancipatórias. Isso se dá também por meio da promoção e da garantia de direitos, de espaços que favoreçam a reflexão e do incentivo à ação coletiva, (re) inventando formas de intervenção que fujam da tutelação e do adestramento, trazendo à baila as possibilidades de a socioeducação promover a responsabilização sem desconsiderar as resistências.

Referências

- Amorim, T. R. S. (2013). *A criminalização da juventude pobre na Paraíba: reflexões acerca das mudanças e permanências* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Barbosa, M. R. (2013). *Violência de Estado: dos discursos sociais às leituras individuais* (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Portugal.
- Blasco, R. A. (1992). Víctimas de violencia institucional. *Sequência: estudos jurídicos e políticos*, 13(25), 41-46. <https://doi.org/10.5007/15980>

- Boldt, R., & Krohling, A. (2011). Direitos humanos, tolerância zero: paradoxo da violência punitiva no estado democrático de direito. *Prisma Jurídico*, 10(1), 33-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93420939003>
- Brasil. (2012a, 19 jan.). Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (1990, 16 jul.). Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2012b). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. [Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos]. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Brasil. (2011). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Orientações técnicas: centro de referência especializado de assistência social – CREAS*. Brasília, DF: Brasil. Recuperado de http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_creas.pdf
- Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(4), 679-684. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>
- Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP. (2013). *Um olhar mais atento às unidades de internação e semi-liberdade para adolescentes: relatório da Resolução nº 67/2011*. Brasília, DF: o autor. Recuperado de http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Relat%C3%B3rio_Interna%C3%A7%C3%A3o.PDF
- Fernandes, R. B. O. (2013). Direito de resistir à violência institucional no sistema carcerário Brasileiro. *Revista da Faculdade de Direito da UERJ*, 2(24), 127-145. <https://doi.org/10.12957/10.12957/rfd.2013.6684>.
- Fonseca, D. C., & Ozella, S. (2010). As concepções de adolescência construídas por profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF). *Interface (Botucatu)*, 14(33), 411-424. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010000200014>
- Foucault, M. (2011). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo, SP: Martins Fontes. Original publicado em 2001.
- Foucault, M. (2011). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro, RJ: Nau. Original publicado em 1973.
- Foucault, M. (2006). *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. Original publicado em 1984.
- Foucault, M. (2007). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal. Original publicado em 1979.
- Franco, M. L. P. B. (2007). *Análise de conteúdo*. Brasília, DF: Liber Livro.
- França, L. C., & Miranda, L. L. (2012). Subjetivação do socioeducando no contexto biopolítico de aplicabilidade das medidas socioeducativas. In: *I Colóquio Internacional Diálogos Juvenis – Laboratório das Juventudes (LAJUS)* (pp. 1-9). Recuperado de <http://www.lajusufc.org/coloquio/pdf/GT2/Luara-da-Costa-Franca.pdf>
- Jimenez, L., & Frasseto, F. A. (2015). Face da morte: a lei em conflito com o adolescente. *Psicologia e Sociedade*, 27(2), 404-414. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p404>
- Maciel Junior, A. (2014). Resistência e práticas de si em Foucault. *Trivium*, 6(1), 1-8. Recuperado de <https://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-vi/artigos-tematicos/artigo-tematico-1.pdf>
- Malvasi, P. A. (2011). Entre a frieza, o cálculo e “Vida Loka”: violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. *Saúde e Sociedade*, 20(1), 156-170. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000100018>
- Moragas, F. S. (2011). *Para além da normalização: as medidas socioeducativas em meio aberto na zona de fronteira da ilegalidade* (Dissertação de mestrado). Retirado de Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Moreira, C. A. B. D. (2011). As medidas socioeducativas e as violações de direitos de adolescentes. In: *V Jornada Internacional de Políticas Públicas*. Recuperado de <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdV>

jornada/JORNADA_EIXO_2011/PODER_VIOLENCIA_E_POLITICAS_PUBLICAS/AS_MEDIDAS_SOCIOEDUCATIVAS.pdf

Núcleo de Estudos da Violência da USP – NEV/USP. (2012). *5º Relatório nacional sobre os direitos humanos no Brasil: 2001-2010*. São Paulo: o autor. Recuperado de <http://www.nevusp.org/downloads/down265.pdf>

Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In. M. L. Jeffery, S. H. Koller, & M. N. S. Barros (Orgs.). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16-24). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Paiva, I. L., Souza, C., & Rodrigues, D. B. (2014). *Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: Editora da UFRN.

Pessoa, M. C. B. (2013). *História de vida de jovens e vivências de formação profissional* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. (2006). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda. *Sistema nacional de atendimento socioeducativo - Sinase*. Brasília, DF: o autor. Recuperado de <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>

Silva, A. A. & Mélo, R. P. (2011). Subjetivação e governamentalidade: questões para a psicologia. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23(2), 367-388. doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922011000200010>

Silva, A. A., & Mélo, R. P. (2012). Tecnologias de um dispositivo jurídico e seus efeitos na construção de uma biografia desviante. *Geris Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(2), 208-222. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v5n2/v5n2a03.pdf>

Soler, R. D. V. Y. (2008). Uma história política da subjetividade em Michel Foucault. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 571-582. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922008000200019>

Vicentin, M. C. G. (2005). *A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei*. São Paulo: Hucitec.

Waiselfisz, J. J. (2014). *Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil*. Recuperado de http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf

Yokoy, T., & Oliveira, M. C. S. L. (2008). Trajetórias de desenvolvimento e contextos de subjetivação e institucionalização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. *Pesquisa e Práticas Psicossociais*, 3(1), 85-95. Recuperado de http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume3_n1/pdf/Yokoy_Oliveira.pdf

Cintha Rebecca Santos Azevedo

Psicóloga. Secretaria do Trabalho e Assistência Social de Natal, Natal – RN, Brasil. E-mail: cinthyarebecca@gmail.com

Tâmara Ramalho de Sousa Amorim

Psicóloga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba. Servidora técnico-administrativa da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil. E-mail: tamara.rsa@gmail.com

Maria de Fatima Pereira Alberto

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e da Adolescência (Nupedia), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível – 2. Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (doutorado e mestrado), João Pessoa – PB, Brasil. E-mail: jfalberto@uol.com.br

Endereço para envio de correspondência:

Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Departamento de Psicologia
Cidade Universitária – CEP: 58051-900
João Pessoa – PB – Brasil.

Recebido 31/08/2016
Reformulação 30/05/2017
Aprovado 26/06/2017

Received 08/31/2016
Reformulated 05/30/2017
Approved 06/26/2017

Recebido 31/08/2016
Reformulado 30/05/2017
Aceptado 26/06/2017

Como citar: Azevedo, C. R. S., Amorim, T. R. S., & Alberto, M. F. P. (2017). Adolescência e ato infracional: violência institucional e subjetividade em foco. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(3), 579-594. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003312016>

How to cite: Azevedo, C. R. S., Amorim, T. R. S., & Alberto, M. F. P. (2017). Adolescence and infraction: institutional violence and subjectivity in focus. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(3), 579-594. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003312016>

Cómo citar: Azevedo, C. R. S., Amorim, T. R. S., & Alberto, M. F. P. (2017). Adolescencia y acto infractor: violencia institucional y subjetividad en foco. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(3), 579-594. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003312016>