

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- MEC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB

CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade

Everaldo Lauritzen Lucena Filho

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: Efetividade a partir de Estudo Comparativo das Representações Sociais de Egressos do Serviço e de Familiares de Egressos

Porto Seguro, 2022

Everaldo Lauritzen Lucena Filho

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: Efetividade a partir de Estudo Comparativo das Representações Sociais de Egressos do Serviço e de Familiares de Egressos

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade na Linha de Pesquisa Processos de Subjetivação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Adriana Neves Nunes

Porto Seguro, 2022

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

L935m Lucena Filho, Everaldo Lauritzen, 1981 -
Medidas socioeducativas: efetividade a partir de estudo
comparativo das representações de egressos do serviço e de familiares
egressos. / Everaldo Lauritzen Lucena Filho. – Porto Seguro, 2022.
290 p.

Orientadora: Sandra Adriana Neves Nunes
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro
de Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-
Graduação em Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Representações Sociais. 2. Medidas Socioeducativas. 3. Efetividade.
I. Nunes, Sandra Adriana Neves. II. Título.

CDD: 364.68

EVERALDO LAURITZEN LUCENA FILHO

Medidas Socioeducativas: Efetividade a Partir de Estudo Comparativo das Representações Sociais de Egressos do Serviço e de Familiares de Egressos

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros.



Prof^a. Dra. Sandra Adriana Neves Nunes
(UFSB / PPGES) *Presidente da banca*



Prof. Dr. Rafael Andrés Patino Orozco
(UFSB / PPGES) *Membro interno*



Prof^a. Dra. Raquel Siqueira da Silva
(UFSB) *Membra externa*



Prof^a. Dra. Débora Araújo Leal
(IESTE – BA) *Membra externa*

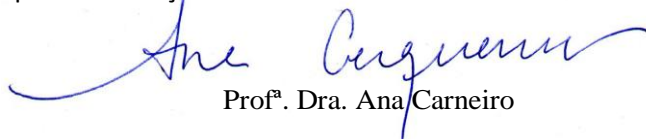


Prof. Dr. Jean Carlos Natividade
(PUC – Rio) *Membro externo externo*



Prof. Dr. Marcelo Máximo Niel
(Faculdade Pitágoras) *Membro externo*

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para a obtenção do título de doutor em Estado e Sociedade



Prof^a. Dra. Ana Carneiro
Coordenadora do PPGES/UFSB

Porto Seguro, 05 de abril de 2022

In Memoriam de Rosineide Alves Rocha

AGRADECIMENTO

A caminhada de construção de uma pesquisa é marcada por muitos instantes solitários e por diversos momentos de isolamento e de distanciamento daqueles a quem mais amamos para, com calma, podermos refletir sobre o que fazemos e para onde estamos caminhando. Mas, definitivamente, se é impossível ser feliz sozinho, arrisco a dizer que o mesmo se dá com o processo de pesquisar.

Quero nesse instante agradecer aos que de perto, ou de longe, me apoiaram e me deram o suporte necessário para essa caminhada e a concretização dessa pesquisa. Início agradecendo ao Seres Divinos pelas forças concedidas e o ânimo constantemente renovado.

Agradeço a minha orientadora, que sempre acolheu minhas proposições, apaziguou minhas ansiedades e me norteou nos momentos de insegurança. O contato com a professora Sandra me ensinou sobre a relevância de se ser mais criterioso nas pesquisas qualitativas, mas me ensinou uma coisa muito mais importante, que é possível orientador e orientando estabelecerem uma relação de ajuda e de respeito na construção de uma pesquisa, sem dor, nem medo e sem exercícios de poder desnecessários. Muito obrigado pela confiança!

Agradeço a meu companheiro, que sempre me proporciona o continente afetivo necessário ao desenvolvimento de meus malucos projetos. Agradeço a minha filha que, sem perceber, me enche de ânimo e crença que vale a pena viver. Agradeço a minha mãe que proporciona, desde sempre, um cenário estruturante para a minha crença de que tudo vai dar certo.

Agradeço a minha família de coração, construída na Bahia (Isis, Dani, Zé, Brasil, Roberta e Jamilles), que torna minha vida mais leve. Mas agradeço, profundamente, aos sujeitos que participaram dessa pesquisa e compartilharam as suas histórias tão delicadas e atravessadas pela crença de um futuro melhor para os nossos jovens. Agradeço a todas as pessoas que me desejam votos de felicidade e sucesso porque me ajudam a reconhecer meus feitos e minhas conquistas afetivas.

RESUMO

O aumento da ocorrência de casos de violência e conflito com a lei, protagonizados por menores de dezoito anos, vai delineando um campo infinito de problematizações para as ciências humanas e sociais. As medidas socioeducativas surgem como tentativa de enfrentamento por parte do Estado ao cenário de violência e ato infracional cometido. Tais medidas surgem de movimentos de lutas por direitos humanos e das crianças e adolescentes desde o século passado e, no presente momento, configuram-se a partir da Doutrina de Proteção Integral, como afirma o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Essa Doutrina representou um importante avanço em relação à Doutrina da Situação irregular vigente, marcada pelo controle da infância e da juventude, caráter repressivo da legislação e pela criminalização da pobreza. As medidas socioeducativas são determinadas judicialmente para adolescentes em conflito com a lei e trazem consigo metas audaciosas como ressocialização do adolescente e o fortalecimento de vínculos comunitários e familiares, mas se apresentam, em distintas pesquisas, marcadas por crenças relacionadas a sua não efetivação. Estudos que focalizaram na percepção, crenças ou representações sociais dos próprios adolescentes sobre as medidas socioeducativas ainda são escassos na literatura nacional e internacional. Ademais não foram encontradas, na literatura, nenhuma investigação comparativa de representações sociais sobre a efetividade das medidas socioeducativas elaboradas por sujeitos que a receberam e familiares. Frente ao cenário acima apresentado, a presente pesquisa objetivou caracterizar e comparar as Representações Sociais de egressos de medidas socioeducativas e de familiares de egressos. Para atingir a esse objetivo foram aplicados Teste de Livre Associação de Palavras (TLAP) e realizadas entrevistas semiestruturadas individualizadas com os egressos do serviço ($n_1 = 07$) e de familiares de egressos ($n_1 = 09$). Para análise dos dados advindos do TLAP utilizou do programa EVOC e a técnica de Análise de Conteúdo para os dados coletados nas entrevistas. Como resultados encontrou-se que os núcleos centrais das Representações Sociais dos dois grupos sobre as MSE são semelhantes, ambos constituídos dos termos Educação e Responsabilidade, que reverberaram ao longo da análise de todas as entrevistas individuais que foram realizadas. Quando analisamos e comparamos os núcleos centrais dos grupos sobre Medida Socioeducativa eficaz, vemos o termo Educação se repetir em ambos os grupos e o

termo Responsabilidade novamente aparecer no núcleo central dos familiares de egressos e, nos próprios egressos foi possível perceber o ressurgimento do termo no primeiro quadrante da zona periférica. A partir das análises das entrevistas fica evidente como esses núcleos centrais vão produzindo reverberações na apresentação das crenças e percepções sobre a vivência de uma MSE e os impactos pelos sujeitos da pesquisa experimentados. O estudo poderá contribuir para o apontamento de dispositivos que sirvam à reflexão sobre como se lograr êxito frente aos próprios objetivos das medidas socioeducativas, que de acordo com o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) devem promover a reinserção social, o empoderamento dos egressos e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Palavras-Chave: Representações Sociais; Medidas Socioeducativas; Efetividade

ASBTRACT

The increase in the occurrence of cases of violence and conflict with the law, carried out by those under the age of eighteen, is delineating an infinite field of problematization for the human and social sciences. The socio-educational measures appear as an attempt by the State to confront the scenario of violence and committed infractions. Such socio-educational measures arise from movements of struggle for human rights and children and adolescents since the last century and, at the present time, are configured from the Doctrine of Integral Protection, as stated by the National System of Socio-Educational Assistance. This Doctrine represented an important advance in relation to the current Irregular Situation Doctrine, marked by the control of children and youth, the repressive nature of legislation and the criminalization of poverty. Socio-educational measures are judicially determined for adolescents in conflict with the law and bring with them bold goals such as the resocialization of adolescents and the strengthening of community and family bonds, but they are presented, in different studies, marked by beliefs related to their non-effectiveness. Researches that focused on the perception, beliefs or social representations of adolescents themselves about their socio-educational measures are still scarce in the national and international literature. Furthermore, no comparative investigation of social representations of socio-educational measures effectiveness developed by subjects who received them and their families was found in the literature. Faced with the scenario presented above, this research aims to characterize and compare the Social Representations of egresses of socio-educational measures and their families. To achieve this objective, the Free Word Association Test (FWAT) was applied and individual semi-structured interviews were carried out with the service's egresses ($n_1 = 07$) and their relatives of egresses ($n_1 = 09$). To analyze the data from the FWAT, the EVOC program and the Content Analysis technique were used for the data collected in the interviews. As a result, it was found that the central cores of the Social Representations of the two groups about MSE are similar, both consisting of the terms Education and Responsibility, which reverberated throughout the analysis of all the individual interviews that were carried out. When we analyze and compare the central cores of the groups on Effective Socio-Educational Measure, we see the term Education being repeated in both groups and the term Responsibility again appear in the core of family members of egresses and, in the egresses themselves, it was possible to notice the resurgence of the term in first quadrant of the peripheral zone.

From the analysis of the interviews, it is evident how these central cores are producing reverberations in the presentation of beliefs and perceptions about the experience of an MSE and the impacts by the experienced research subjects. The study may contribute to pointing out devices that serve to reflect on how to achieve success in the face of the objectives of socio-educational measures, which according to SINASE (National Social-Educational Service System) should promote social reintegration, empowerment of graduates and strengthening of bonds family and community.

Keywords: Social Representations; Educational measures; Effectiveness

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CF – Constituição Federal
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EVOC – *Ensemble de Programmes permettant l'analyse des evocations*
MSE – Medidas Socioeducativas
NOB/RH/SUAS – Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social
OMI – Ordem Média de Importância
PNAS – Política Nacional de Assistência Social
PIA – Plano Individual de Acompanhamento
PROSAD – Programa de Saúde do Adolescente
RS – Representações Sociais
SGD – Sistema de Garantia de Direitos
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLAP – Teste de Livre Associação de Palavras
TNC – Teoria do Núcleo Central
TRS – Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	5
2	METODOLOGIA	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	4
2.1	Tipo de Pesquisa	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	4
2.2	Participantes	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	4
2.3	Procedimentos de Coleta de Dados	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	6
2.3.1	Questionário Sociodemográfico e Econômico	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	6
2.3.2	Técnica de Livre Associação de Palavras	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	7
2.3.3	Entrevistas semiestruturadas individuais	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	8
2.4	Local e procedimento de coleta de dados		30
2.5	Procedimentos para análise de dados		30
2.5.1	Software Evoc		30
2.5.2	Análise de Conteúdo		31
2.6	Garantias éticas aos participantes da pesquisa		32
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	4
3.1	A Teoria Das Representações Sociais .	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	4
3.1.1	Da Teoria das Representações Sociais como produção de saber de uma Psicologia Social Sociológica	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	4
3.1.2	Da conceituação das Representações Sociais e tentativa de análise de suas relações com o comportamento		40
3.1.3	Caracterizações das Representações Sociais	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	5
3.1.4	Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	9
3.1.4.1	Da Objetivação e Ancoragem	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	2
3.1.4.2	Do Núcleo Central	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	4
3.1.4.3	Sistema Periférico	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	6
3.1.5	Estudos sobre representações sociais na área das Medidas socioeducativas	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	8
3.2	Do Adolescente Em Conflito Com A Lei E das Medidas Socioeducativas		61
3.2.1	Das compreensões sobre a Adolescência		61
3.2.2	Das ações do Estado para à Adolescência	<i>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</i>	8

- 3.2.3 Das concepções e discursos sobre a Adolescência em conflito com a Lei**
ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.6
- 3.2.4 Da realidade do adolescente em conflito com a Lei***ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.5*
- 3.2.5 Das ações do Estado para o Adolescente em conflito com a Lei***ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.9*
- 3.2.5.1 Das Medidas Socioeducativas** *ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.99*
- 4 EFETIVIDADE DA MSE A PARTIR DE ESTUDO COMPARATIVO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EGRESSOS DO SERVIÇO E DE FAMILIARES DE EGRESSOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES***ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.*
- 4.1 Análise de dados sociodemográficos** *ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.10*
- 4.2 Análise Prototípica do Núcleo Central e do Sistema Periférico das Representações Sociais sobre as Medidas Socioeducativas***ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.7*
- 4.2.1 Resultados e Discussões.....** *ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.0*
- 4.3 Efetividade das Medidas Socioeducativas: Análise e Comparação das Entrevistas Individuais.....** *ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.0*
- 4.3.1 Experiência de ter cumprido medida socioeducativa ...***ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.*
- 4.3.2 Dos Objetivos da MSE.....** *ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.7*
- 4.3.3 Das Mudanças na vida pelo cumprimento da MSE.....***ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.3*
- 4.3.4 Aspectos positivos do cumprimento das MSE** *ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.6*
- 4.3.5 Aspectos Negativos da MSE.....** *ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.49*
- 4.3.6 Melhorias nas MSE** *ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.2*
- 4.3.7 Representação Social sobre relações interpessoais com os funcionários – egressos.....** *ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.5*
- 4.3.8 Representação Social sobre mudanças na relação familiar***ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.9*
- 4.3.9 Representação Social sobre mudanças na relação comunitária***ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.4*
- 4.3.10 Representação Social sobre aprendizagens de conteúdos para a vida**
ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.6
- 4.3.11 Representação Social sobre direitos e deveres através da MSE.....***ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.*
- 4.3.12 Representação Social sobre diferenças entre pena judicial e MSE..***ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.3*
- 4.3.13 Representação Social sobre contribuição da MSE para o futuro***ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.6*

5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6	REFERÊNCIAS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.9
	Apêndice A - Questionário Sociodemográfico de egressos	
	.....	209
	Apêndice B - Questionário Sociodemográfico de familiares de egressos	
	.....	212
	Apêndice C - TLAP	215
	Apêndice D - Roteiro de entrevistas de egressos	
	.....	217
	Apêndice E - Roteiro de entrevistas familiares de egressos	
	.....	218
	Apêndice F - Matriz de codificação global egressos	
	.....	220
	Apêndice G - Matriz de codificação global familiares de egressos	
	.....	245

1. INTRODUÇÃO

As medidas socioeducativas, destinadas aos adolescentes em conflito com a lei, surgem de movimentos de lutas por direitos humanos e das crianças e adolescentes desde o século passado, bem como de tentativas de aparelhamento do Estado frente ao ato infracional. No presente momento, configuram-se a partir da Doutrina de Proteção Integral, como afirma o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006). Essa Doutrina representou um importante avanço em relação à Doutrina da Situação irregular vigente, marcada pelo controle da infância e da juventude, caráter repressivo da legislação e pela criminalização da pobreza.

Esta tese de doutorado tem como foco a efetividade das medidas socioeducativas a partir de estudo comparativo das representações sociais de egressos do serviço e de familiares de egressos. O trabalho está integrado na Linha de Pesquisa Processos de Subjetivação e Contemporaneidade, do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB.

O interesse em estudar a efetividades das medidas socioeducativas, e, especificamente, as representações sociais que egressos e familiares de egresso têm sobre essas medidas, originou-se da experiência do pesquisador como operador da política de Assistência Social ao longo de quatorze anos. Tal vivência caracteriza-se como promotora de contatos com distintos adolescentes, impactados pela vulnerabilidade social, e com suas multifacetadas formas de enfrentamento à situação de risco social, empreendida pela violação de seus direitos ou pelas violações por eles tecidas nos atos infracionais.

Quando nos adentramos nessa temática, é possível percebermos uma polifonia de discursos advindos dos operadores das políticas públicas, das produções acadêmicas e da sociedade sobre as ações destinadas aos adolescentes em conflito com a lei. Por outro lado, paira no ar a percepção de que os egressos das medidas socioeducativas e de familiares de egressos quase nunca são convocados a apresentarem sua versão sobre o que lhes é imposto. De semelhante maneira, a compressão de que esses sujeitos, no geral, não são ouvidos sobre os assuntos que deles tratam, provocam no pesquisador o desejo de compreender como avaliam esses sujeitos a efetividade das medidas socioeducativas a partir da Teoria das Representações Sociais.

O campo de investigação concernente às medidas socioeducativas é complexo e tem sido alvo de crescente interesse por parte dos pesquisadores brasileiros. Para compreendê-lo, faz-se necessário situá-lo no contexto socioeconômico e político em que se origina. No que diz respeito ao Estado brasileiro, não diferente de demais outras nações, ele busca ao longo de sua fundação constantes esforços de automanutenção e dar conta de sequelas sociais produzidas pelo sistema capitalista em sua vertente neoliberal, que agencia nas sociedades que dele se utilizam como modelo econômico, a exclusão social e a perda da noção de cidadania entre aqueles que se encontram em vulnerabilidade social.

É através da implantação de políticas públicas, nas mais diversas e em distintas áreas de governo, que vicissitudes de concretização desses esforços do Estado se apresentam.

Intentando dirimir as consequências oriundas das situações de vulnerabilidade e não acesso aos bens, serviços e direitos, bem como buscando configurar-se como um sustentáculo do Sistema de Proteção Social Brasileiro no âmbito da Seguridade Social, a Política Nacional de Assistência Social (2004) se operacionaliza no Brasil de forma a considerar as desigualdades sócio- territoriais. Os objetivos dessa política social são o enfrentamento da vulnerabilidade social, a garantia dos mínimos sociais e a universalização dos direitos sociais (Política Nacional de Assistência Social, [PNAS], 2004). A implantação do SUAS - Sistema Único de Assistência Social, configura-se assim como um modelo de gestão que busca o fortalecimento desse compromisso.

Dentro desse vasto universo de problemas que podem advir da situação de vulnerabilidade social, podemos elencar o fenômeno do ato infracional que está inserido no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA Lei 8.069/90). Tal estatuto é o marco jurídico e legal, consubstanciado na Constituição Federal de 1988, que inaugura a Doutrina de Proteção Integral no Brasil. Essa Doutrina institui, no ordenamento jurídico brasileiro, um conjunto de garantias e direitos para as crianças e adolescentes, que passaram a ser entendidos como pessoas em desenvolvimento e sujeito de direitos.

De acordo com o ECA em seu artigo 103, o ato infracional é entendido como uma conduta descrita como crime ou contravenção penal, cometida por uma criança ou adolescente. Se o ato infracional for cometido por criança (pessoas de até 12 anos), o Estatuto prevê que sejam aplicadas as medidas de proteção, sob responsabilidade

do Conselho Tutelar. Por outro lado, se for cometido por adolescente (pessoa entre 12 e 18 anos de idade), ele deve ser apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente, que tem a responsabilidade de encaminhar o caso ao Promotor de Justiça, que poderá indicar uma das medidas socioeducativas previstas no ECA. Assim, surgem, nesse cenário, os adolescentes em conflito com lei.

Há vários fatores de risco que podem levar os adolescentes a entrarem em conflito com a lei. Como resultado de 30 anos de pesquisa, Cicchetti (2004) conclui que muitos adolescentes que cometem atos infracionais foram vítimas de maus-tratos na infância.

Pereira, Reis e Costa (2015) afirmam que a maior parte do público que cumpre medida socioeducativa está localizada em territórios de difícil acesso a insumos básicos, atestando a condição de vulnerabilidade social. Ambos os fatos configuram-se como condição de vulnerabilidade social para esses cidadãos e cidadãs de pouca idade.

De acordo com a Secretaria Nacional de Segurança Pública (2013), os brasileiros com idade inferior a 18 anos são autores de 0,9% do total dos crimes cometidos no Brasil. Quando filtrados os crimes relacionados a homicídios ou tentativas deste, a taxa desce para 0,5%.

Mesmo sendo responsáveis por uma pequena parcela dos crimes cometidos no país, os adolescentes, os quais foram reconhecidos pela justiça como autores de atos infracionais, contabilizam de acordo com a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (2013) 20.532 adolescentes em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade), e 88.022 cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida). O mesmo documento aponta para o fato de que na no Estado da Bahia totalizaram 1979 os adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas de 2009 a 2012. Em Porto Seguro, este número contabiliza o total de 96 adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas de 2014 a 2016.

As medidas socioeducativas, após a publicação da PNAS (2004), passam a ser executadas pelo SUAS (Sistema Único de Assistência Social) dentro de equipamentos de Proteção Social Especial na Política Pública de Assistência Social. Na assistência social, o trabalho de caráter educativo data do início desta ação social no Brasil, instituído com a essência e objetivo de socialização e domesticação do pobre no cenário de dilatação do capitalismo que abalizou o país na década de 1930 e 1940.

As práticas procuravam “consertar” o que era representado socialmente como problemas morais das famílias, afirma o Caderno de Concepções e Fundamentos do Serviço Projovem (2009). Organizava-se, assim, a representação da culpabilização dos pobres pela sua circunstância, alienando-o de sua efetiva possibilidade de mudar sua realidade. O trabalho social alçava-se aí sob o patamar da educação disciplinadora e preocupada com o enquadramento social dos pobres às necessidades criadas pela modernização capitalista.

Por outro lado, a medida socioeducativa, tal como prevista no ECA, tem, em tese, duas funções: uma de sanção e outra de oportunidade de ressocialização a(o) adolescente. Dessa forma, ela tem uma dimensão coercitiva, haja vista que o(a) adolescente é obrigado(a) a cumpri-la dentro de determinadas condições, e educativa, dado que sua função não se restringe à punição, mas incorpora elementos de preparação para o convívio social futuro (Volpi, 2011). É válido pontuar que, no entanto, a Justiça Brasileira é quem alcunha as Medidas Socioeducativas, determinadas por juízes para adolescentes em conflitos com a lei, sendo esta vertente de conteúdo sancionatório a mais difundida e que mais tem sido discutida ao longo do surgimento das medidas socioeducativas no Brasil (Volpi, 2011).

A execução de tais medidas é direcionada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo -SINASE (2006) e, ao que tudo indica, é fortemente influenciada pelas crenças e representações que todos os atores envolvidos terão de tais medidas. Dessa forma, o ordenamento previsto na Lei parece não estar se cumprindo na prática, já que o conteúdo pedagógico da medida socioeducativa parece não ter prevalecido, ao contrário do da educação disciplinar.

No geral, os estudos de representações sociais sobre as medidas socioeducativas trazem como sujeitos de pesquisa profissionais que executam tais medidas e essas são marcadas pela descrença na efetividade de tais ações (Cella & Camargo, 2009; Valente & Oliveira, 2015). Estudos que focalizaram na percepção, crenças ou representações sociais dos próprios adolescentes sobre sua condição de sujeito infrator que cumpre uma medida socioeducativa já foram publicados, ainda que em menor número. De modo geral, essas pesquisas tendem a concluir que, na perspectiva do adolescente, a medida socioeducativa é vivida mais como uma prática sancionatória do que socializadora, ainda que eles consigam vislumbrar possíveis efeitos positivos, relacionados a um projeto de futuro que supere o ato infracional

(Aranzedo & Souza, 2007; Coutinho, Estevam, Araújo, & Araújo, 2011; Germano & Bessa, 2010).

Coelho e Rosa (2013) estudaram as representações sociais de medida socioeducativa a partir de adolescentes que estavam cumprindo essas medidas. Os autores concluíram que para o adolescente infrator, as medidas socioeducativas eram percebidas como intervenções positivas, na medida em que, além de promotoras de aprendizagem, pareciam representar uma possibilidade de mudança de comportamento para esses adolescentes. Contudo é importante salientar que os sujeitos dessa pesquisa ainda estavam em cumprimento dessas medidas, não experimentando a possibilidade de se distanciar de tal processo para avaliar seus impactos.

Da mesma forma, alguns estudos têm sugerido também, que apesar de tender a ser descrita como uma experiência ruim para os adolescentes em conflito com a lei, mesmo aqueles que passam pela privação de liberdade conseguem vislumbrar algum projeto de futuro (Aranzedo & Souza, 2007; Germano & Bessa, 2010), envolvendo inclusive a percepção de que as medidas socioeducativas têm o potencial de aprendizagem e mudança comportamental (Coelho & Rosa, 2013) e de ressocialização do adolescente e a superação da sua condição excludente (Coutinho, Estevam, Araújo, & Araújo, 2011).

A despeito de resultados de pesquisa como esses, Bazon (2002) e Brito (2003) apontam que, no Brasil, as vias de intervenção das medidas socioeducativas costumam ser ineficientes frente ao seu objetivo de promoção do desenvolvimento dos jovens. Pautadas muitas vezes apenas na punição, essas medidas não promovem a autonomia dos adolescentes egressos, nem fomentam o empoderamento, mas, como afirmam Craidy e Gonçalves (2005), o futuro para o jovem que cumpriu uma medida pode ser visto como assustador, uma vez que se mostra atrelado a múltiplos preconceitos, associando-se à carência de expectativas e projetos de inserção social.

Pesquisadores como Espíndula e Santos (2004) e Ferrão e Zappe (2011) advogam que os atores envolvidos na execução de medidas socioeducativas guardam em suas crenças a noção de que os adolescentes em conflito com a lei estariam mergulhados em algum tipo de situação social patológica e que tais crenças promoveriam práticas corretivas e sem grandes esperanças de promoção de transformação social na vida de tais adolescentes.

Indo ao encontro das ideias dos autores acima mencionados, afirma Costa (2011) que o trabalho desempenhado pela maioria dos profissionais envolvidos em medidas socioeducativas é ainda fundamentado pela doutrina da situação irregular pautada no Código de menores de 1927, ou seja, no caminho oposto ao norteado pelo Estatuto da Criança e Adolescentes de 1993.

Ferrão e Zappe (2011) apontam que as medidas as socioeducativas ainda não são executadas conforme as previsões do ECA e Espíndula e Santos (2004) afirmam que as representações sociais de socioeducadores demonstram descrença na probabilidade de recuperação dos egressos das medidas socioeducativas.

Dessa forma, dada à complexidade do problema e ao número ainda limitado de pesquisas que busquem compreender as representações sociais dos próprios adolescentes, os resultados parecem ainda ser inconclusivos, o que justifica a relevância científica desse estudo. Além disso, o estudo também se mostra cientificamente relevante por ser de natureza comparativa, isto é, pretende comparar as representações sociais de egressos de medidas socioeducativas e de familiares de egressos. Uma vasta revisão da literatura permite afirmar que estudos que comparam as representações sociais desses dois grupos de sujeitos ainda são inexistentes.

No senso-comum é sabido e compartilhado por inúmeros sujeitos que nossas crenças sobre determinada situação direcionam quais comportamentos teremos. Serge Moscovici, psicólogo social, interessou-se por compreender o que compõe isto que chamamos de conhecimento popular ou senso-comum. Debruçando-se sobre este fenômeno ao qual ele chama de Representação Social, Moscovici (1978) afirma que se trata de um *corpus* aparelhado de conhecimentos e atividades psíquicas, pelos quais nós tornamos compreensíveis as realidades física e social, que se inserem em um grupo ou numa ligação diária de trocas e liberam os poderes de sua imaginação. Na mesma obra, o autor afirma que esse fenômeno seria uma forma de conhecimento que tem por função o norteamento de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Jodelet (1990), aprofundando o conceito de tal construto, advoga que as Representações Sociais seriam uma forma de pensamento social. Algo construído por determinado grupo como norteador de práticas e quem também constrói a identidade do grupo.

Moscovici (2003, p.22), afirma ser a Representação Social

senso comum que se tem sobre determinado tema, onde se incluem também os preconceitos, as ideologias e características específicas das atividades cotidianas sociais e profissionais (sociais e profissionais) das pessoas.

A partir da referência das Representações Sociais dos egressos e de familiares de egressos, uma possibilidade de refletir sobre a sua efetividade se constrói. Principalmente porque, em teoria, ouvir o sujeito alvo de uma política pública seria uma via de produção de participação social. A este respeito, é possível afirmar que as políticas públicas no Brasil carregam em seu cerne a busca pela participação e controle social, mas, no geral, como afirma Pateman (1992), a ampla participação política não é realmente ensejada pelas incontáveis demandas e pressões que se acumulariam. De fato, para esse autor, as demandas dos sujeitos a quem se destinam as políticas públicas seriam muito maiores que possibilidades de atendimento dessas demandas.

Assim, compreender as dimensões que constituem as representações sociais dos egressos de medidas socioeducativas e de familiares de egressos possibilita o conhecimento de como esses grupos se percebem, como apreendem as medidas socioeducativas e como avaliam sua efetividade, que como falamos, é uma forma de garantir a participação social desses sujeitos.

Ademais, no que diz respeito à relevância social da pesquisa, pensar sobre a efetividade de medidas socioeducativas, a partir dos distintos pontos de vista, frente a um cenário de incredulidade na ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei, pode tornar-se uma via de provimento de elementos para a qualificação da oferta de tais serviços.

Finalmente, faz-se relevante refletir acerca das semelhanças e diferenças entre as representações sociais dos dois grupos de sujeitos. A abordagem comparativa de estudo das representações sociais baseia-se na Teoria do Núcleo Central de Abric (1994), que possibilita a identificação e a avaliação da hierarquia subjacente de uma representação social, delimitando a sua estrutura e dinâmica. Essa teoria é complementar à teoria geral de Representação Social de Moscovici, e parte da hipótese geral de que toda representação se organiza em torno de um núcleo central e um sistema periférico.

Segundo Abric (1994), o Núcleo Central apresenta a função geradora e organizadora da representação social, dando estabilidade a essa representação. Os elementos que compõem o núcleo central são mais estáveis e são determinados pela natureza do objeto, assim como pelas relações entre sujeito e objeto. Já o sistema periférico, para Abric (1994), em seu turno, une características mais instáveis e permeáveis. É composto por um leque maior de ideias em torno do objeto representado, que fazem a interface entre o núcleo central e a vida prática dos sujeitos, incorporando, dessa forma, as suas experiências individuais.

O sistema periférico é mais fluido e sensível à influência do contexto social imediato do sujeito, mas, também, se torna mais flexível na orientação dos comportamentos que desencadeia. Em síntese, para Abric (1994), o Núcleo Central é coerente, estável, consensual e historicamente definido, e o sistema periférico é funcional, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo.

Assim, a partir da teoria do Núcleo Central é possível comparar entre os dois grupos de sujeitos (jovens que cumpriram medidas socioeducativas e de familiares de jovens que a cumpriram) as suas representações sociais da efetividade dessas medidas. Tal comparação exige identificar se seus núcleos centrais são distintos, ou seja, se os elementos cognitivos mais rígidos, estáveis, coerentes e consensuais de cada um dos grupos em relação ao objeto são partilhados ou não.

Tendo como premissas que a Teoria das Representações Sociais se reafirma como uma possibilidade de compreender quais as crenças e percepções que o egresso de medidas socioeducativas e de familiares de egressos têm acerca da efetividade dessas intervenções, que a Teoria do Núcleo Central fornece a base conceitual para proceder com a comparação entre as representações Sociais, acerca de um único objeto, de dois ou mais grupos de sujeitos, e que os estudos com esses objetivos ainda são muito raros e inconclusivos, os questionamentos estruturantes desta pesquisa foram:

Quais as Representações Sociais de egressos de medidas socioeducativas e de familiares de egressos sobre a efetividade das medidas socioeducativas? Como suas Representações Sociais acerca da efetividade dessas medidas se distinguem no que diz respeito a seus núcleos centrais? Decorrem de tais perguntas, o seguinte objetivo geral: Caracterizar e comparar as representações sociais sobre a efetividade das Medidas Socioeducativas construídas por dois grupos de participantes formados por (1) egressos de medidas socioeducativas e (2) familiares de adolescentes que

cumpriram medidas em Porto Seguro. Especificamente, pretendeu-se a) Realizar diagnóstico socioeconômico de 07 egressos de MSE e de 09 cuidadores de egressos (pai ou mãe), b) Identificar as Representações Sociais sobre a efetividade das Medidas Socioeducativas para egressos do regime; c) Identificar as Representações Sociais sobre a efetividade das medidas socioeducativas para familiares de egressos de medidas socioeducativas; d) Comparar as representações sociais dos dois grupos acerca da efetividade das medidas que cumpriram com vistas a encontrar elementos comuns e discordantes em seu núcleo central; e) Analisar como as representações sociais afetaram as vidas dos participantes.

Quanto à estrutura da Tese, o primeiro capítulo, ora desenvolvido, de **“Introdução”**, contém a delimitação do problema, a definição dos principais conceitos, as perguntas que nortearam a investigação e os objetivos geral e específicos do estudo. O segundo capítulo é destinado a apresentar a **“Metodologia”** da pesquisa de forma bastante detalhada, incluindo informações sobre o tipo de pesquisa, os participantes, métodos e procedimentos de pesquisa, instrumentos de coletas de dados empregados, tipo de análises de dados que foram adotadas e, também, cuidados éticos envolvidos. O terceiro capítulo, de **“Fundamentação Teórica”**, reúne na seção 1, os conteúdos teóricos acerca das representações sociais, iniciando com a discussão da Teoria das Representações Sociais (TRS) como produção de uma Psicologia Social Sociológica, Na seção 2, foram conceituadas as Representações Sociais (RS) e analisadas suas relações com as práticas sociais, caracterizadas e apresentada a Teoria do Núcleo Central (TNC). Ao longo desse terceiro capítulo, são trazidas as contribuições de autores importantes para se pensar as representações sociais no contexto das medidas socioeducativas tais como Moscovici (1978), Flament (1994), Vala (1997), Abric (1998), Wagner (1998) e Jodelet (2001). Na seção 3, última da Fundamentação Teórica, é apresentada uma discussão sobre as compreensões e discursos sobre a adolescência e o ato infracional e as ações do Estado destinadas aos sujeitos adolescentes em conflito com a lei. No capítulo 4 são apresentados os resultados da pesquisa, tanto quantitativos, em termos de caracterização sociodemográfica dos participantes, como qualitativos, a partir da caracterização e comparação das representações sociais dos egressos e de familiares de egressos. A esse capítulo, central da Tese, segue-se ao último capítulo, no qual são apresentadas as considerações finais do trabalho. Ao final da tese, são apresentadas as referências bibliográficas e, os apêndices e anexos.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa

Primeiramente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa “caracteriza-se por um conjunto de técnicas interpretativas que objetiva apresentar e interpretar os componentes de um sistema complexo de significados e que não impede o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico” (Chizzoti, 2006, p. 36).

Richardson (2009) pontua ser a essência da pesquisa qualitativa o tentamento de uma apreensão delineada dos significados e características situacionais expostas pelos entrevistados. Pedro (2011), por sua vez, explicitando sobre a pesquisa qualitativa e adotando a definição de Fortin (1999) defende que esse tipo de pesquisa tem a finalidade de compreender um fenômeno segundo a perspectiva dos sujeitos e que as observações são descritas principalmente sob a forma de narrativa.

Em segundo lugar, trata-se de uma investigação de natureza exploratória e descritiva, haja vista que o objetivo é conhecer a fundo um dado fenômeno complexo, ainda pouco conhecido, e descrevê-lo em sua essência. A pesquisa exploratória, no geral é utilizada para a compreensão de novos objetos ou de sujeitos ainda não estudados, como afirma Babbie (2007 p. 80):

Grande parte da pesquisa social é conduzida pela exploração de um tópico, na busca de fornecer uma familiaridade inicial com ele. Esse propósito é típico quando um pesquisador está examinando um novo tema ou quando o assunto da pesquisa é relativamente novo e não estudado.

Comungando dessa premissa teórica Alvarenga (2014), descreve a pesquisa exploratória como a que se aproxima dos problemas pouco estudados ou que tenha pouca literatura e informação sobre o tema. O interesse fundamental do pesquisador é descobrir e acrescenta tal autora que o adjetivo descritivo para a pesquisa se dá nas pesquisas sociais que partilham do interesse na descrição de variáveis que afetam o fenômeno estudado.

2.2 Participantes

Uma vez que a natureza da pesquisa é qualitativa, não há a necessidade de se estudar muitos casos já que serão entrevistas aprofundadas. Como advoga Minayo

(2001) por sua natureza, a pesquisa qualitativa se debruça sobre as ciências sociais com um plano de realidade onde o domínio não pode ser quantificado. A este respeito, Minayo (1999), às voltas com a discussão sobre a amostragem na pesquisa qualitativa, advoga que nesse tipo de pesquisa há uma preocupação secundária com a generalização, ao passo que há uma busca por uma maior reflexão e compreensão do fenômeno. Assim, para a autora na obra acima citada, com este traçado metodológico, a característica estruturante não é a numérica, mas sua possibilidade de incursão no discurso dos entrevistados.

Por essa via, o pesquisador necessita identificar e analisar interiormente dados de difícil mensuração, tais quais afetos, percepções, pensamentos, representações, dados advindos do imaginário, comportamentos passados, compreensão de atitudes, significados e motivações de uma dada população no que diz respeito ao fenômeno, como afirma Lucena Filho (2015).

Minayo (1999) nos orienta que o número de participantes na pesquisa com entrevistas deve permitir a reincidência ou saturação dos dados. Por essa razão, entende-se que o melhor momento para a definição do tamanho final da amostra é durante o próprio desenvolvimento da investigação. Assim, por reincidência ou saturação, entende-se o fenômeno que ocorre ao longo da pesquisa, que permite ao investigador ter condições de perceber o momento em que as entrevistas não estão mais apresentando novos dados.

No CREAS do município de Porto Seguro 96 adolescentes cumpriram medidas socioeducativas entre os anos de 2014 a 2016. Para esse estudo atingiu-se a saturação quando foram coletados os dados de sete egressos e de nove familiares. Os egressos do serviço e os familiares foram entrevistados individualmente.

Apostando na argumentação de Minayo, Deslandes e Gomes (2007) sobre o uso da técnica da entrevista individual como uma ação que intenciona levantar informações relacionadas ao objeto da pesquisa e concebendo essa ferramenta como via de coleta de manifestações verbais diretas dos envolvidos no estudo, como advoga Alvarenga (2014), a presente pesquisa buscou apreender as experiências vivenciadas a partir dos relatos verbais dos egressos de medidas socioeducativas.

Para o acesso aos participantes, foi utilizada a técnica de amostragem não probabilística por conveniência, que consiste em selecionar os sujeitos mais acessíveis da população para o pesquisador, apropriada à pesquisa qualitativa (Flick, 2009). No caso, foram passadas pelo CREAS ao pesquisador, em duas situações

distintas, duas listas de egressos de MSE com contatos telefônicos e nome dos pais. Pelo fato de termos encontrado dificuldades em ter acesso a um número maior de participantes em virtude da mudança de endereço e contato telefônico e, também, pelo desinteresse em participar da pesquisa, também foi utilizada a técnica de *snowball* (bola de neve), a qual consiste em solicitar que um participante indique outro que considera ser apropriado a participar do estudo (Flick, 2009).

Como critério de inclusão para egressos considerou-se que os participantes deveriam ser adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, de ambos os sexos. Além disso, eles deveriam ter cumprido medidas socioeducativas nos últimos três anos no CREAS de Porto Seguro. Por sua vez, o critério de exclusão dessa pesquisa se construiu a partir da noção de que que a pesquisa demandava um “distanciamento” do pesquisador em relação aos sujeitos para ponderação e análise da experiência. Assim, excluiu-se da pesquisa os indivíduos que estivessem ainda em fase de cumprimento de medidas socioeducativas e também sujeitos que estivessem ao longo do desenvolvimento da pesquisa cumprindo pena por eventual crime.

2.3 Procedimentos de Coleta de Dados

2.3.1 Questionário Sociodemográfico e Econômico

Com a finalidade de traçar o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa, foi empregado um questionário sociodemográfico, com questões fechadas, que incorporou também perguntas referentes à reincidência de ato infracional (Apêndice 1). Trata-se de um instrumento construído pelo pesquisador a partir das discussões sobre ferramentas que possam aferir a situação socioeconômica propostas por Pavão, Gracioano e Blattner (2006), que abrangem os seguintes indicadores a serem investigados: cenário econômica familiar (rentabilidades, gastos), quantitativo de membro do núcleo familiar, bem como os tipos de vínculos estabelecidos, escolaridade, situação habitacional, ocupação empregatícia e situações de reincidência à situação de conflito com a lei.

Pretendeu-se com esse instrumento, não apenas quantificar frequências, porcentagens ou médias, mas, também, analisá-los como indicadores sociais

concretos, que podem estar relacionados com o modo como os participantes compreendem sua história e narram suas experiências.

Ou seja, “uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico [...] ou programático [...]” (Jannuzzi, 2004, p. 15).

2.3.2 Técnica de Livre Associação de Palavras

Para atender o objetivo de comparação entre as Representações Sociais dos egressos de medidas socioeducativas e de familiares de egressos acerca da efetividade das medidas que cumpriram com vistas a encontrar elementos comuns e discordantes em seu núcleo central, necessitamos da utilização de um instrumento que pudesse acessar tal núcleo. Como escolha metodológica optou-se, nessa investigação, pelo uso da Técnica da Livre Associação de Palavras. Os primórdios dessa técnica como vias de produção de dados na Psicologia iniciam-se com Francis Galton e Wilhem Wundt, de acordo com Vieira (2019), sendo amplamente utilizada posteriormente por Freud e outros representantes do estudo da mente.

De acordo com Merten:

O método de associação de palavras está estritamente ligado ao desenvolvimento histórico tanto da Psicologia como da Psiquiatria. As múltiplas investigações empíricas que utilizaram esse método [...] construíram essencialmente, por um lado, para elaborar um grande número de teorias psicológicas, e, por outro lado, para chegar à aceitação do conjunto de conhecimentos que temos hoje em dia (1992, p. 538).

A partir da Teoria das Representações Sociais, Abric (1998) passa utilizar a Técnica de Associação Livre de Palavras, na tentativa compreender como os conceitos podem estar estruturados. Encontraríamos com essa técnica, segundo o autor, os elementos em torno do núcleo central, possibilitando a comparação de diferenças e similitudes entre as representações. Segundo Silva e Viveiros (2017) essa técnica se beneficia do levantamento espontâneo dos elementos essenciais do universo semântico da representação. Segundo Abric (1998), é possível perceber que a organização de uma representação social traz consigo a peculiaridade de ser em torno de um núcleo central, estabelecendo-se em um ou mais elementos que confere significado. Ainda segundo Abric (1994, p. 66), é possível obter-se um acesso mais

rápido e fácil aos elementos semânticos constitutivos da representação por meio da associação livre do que por meio de entrevistas.

Do ponto de vista procedimental, essa técnica se caracteriza de acordo Vieira (2019), como o apontamento de um termo indutor, uma consigna, para o qual o sujeito será estimulado a responder escrevendo as primeiras palavras que lhe vierem à mente. Segundo a autora, essa técnica possibilita ser usada nos mais variados tipos de pesquisa, seja no campo das ciências humanas, como na saúde. Da mesma forma, para Silva e Viveiros (2017), a livre associação de palavras se aparelha pela solicitação ao participante, incitado por uma palavra ou expressão indutora, frequentemente a própria palavra na qual consiste o objeto da representação (nessa pesquisa a “medida socioeducativa e efetividade de medida socioeducativa”), escreva as palavras que lhes vêm à consciência.

Especificamente Silva e Viveiros (2017), orientam que se deve solicitar para que o sujeito diga as três primeiras palavras, nas situações onde se faz a aplicação da técnica de forma oral, ou até cinco ou seis, no máximo, nos casos em que as repostas são pedidas por escrito.

Para a coleta do núcleo central das Representações Sociais dos egressos de medidas socioeducativas e de familiares de egressos sobre a efetividade de tais medidas foi solicitado aos participantes que escrevessem cinco palavras em ordem de maior relevância, as quais deveriam representar ou se relacionar diretamente com o conceito de medidas socioeducativas e, depois, mais cinco relacionadas a efetividade de medidas socioeducativas.

2.3.3 Entrevistas semiestruturadas individuais.

Uma vez que a técnica citada no subtópico anterior serve a coleta dos elementos constitutivos do conteúdo das representações e seus elementos associativos, mas sem dar conta de todo o significado das Representações Sociais, como afirmam Silva e Viveiros (2017), optamos como ferramenta complementar de aprofundamento desse estudo a utilização das entrevistas semiestruturadas individuais. Assim para acessar as Representações Sociais dos egressos de medidas socioeducativas nos dois regimes e de familiares de egressos foi empregado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 2). De acordo com Alvarenga (2014, p. 90) “nesta modalidade da entrevista tem-se preparadas as perguntas com

alternativas pré-definidas e são combinadas com perguntas abertas, onde o entrevistado responde com liberdade”.

A entrevista constituiu-se de 16 perguntas, algumas mais abertas, outras mais diretas, que buscaram explicitar, na perspectiva do entrevistado, sua experiência no que concerne ao período que cumpriu medida socioeducativa no caso do egresso ou do familiar. As questões mais abertas abordaram, por exemplo, se o/a adolescente compreendeu os objetivos dessa medida, se entendeu que esses objetivos foram cumpridos, o que avaliou como positivo e negativo dessa experiência, dentre outras. Já as mais diretas focaram, em essência, em como o participante avaliava as medidas em termos de sua efetividade para atender aos objetivos educativos, para além do correccional-repressivo. Tomou-se o cuidado para conduzir a participação dos indivíduos de maneira a incentivá-los a expor suas ideias e crenças sobre o assunto de forma livre e espontânea.

Para a escolha dos participantes partiu-se da premissa de que eles deveriam ter um ponto de afinidade entre si (Debus, 1997; Ressel, 2003). O ponto de afinidade entre esses sujeitos, no presente projeto, foi ter cumprido medidas socioeducativas ou ter tido um familiar que cumpriu nos últimos quatro anos.

As entrevistas aconteceram na modalidade individual. Tal caracterização de interlocução é caracterizada por Pedro (2011) pela interação entre os participantes como processo fundamental de coleta de dados. Para esse autor é na interação imediata entre sujeito de pesquisa e entrevistador que a troca se estabelece e a possibilidade de o participante do estudo exprimir suas percepções e experiências se apresenta, permitindo fidelidade e amplidão aos relatos.

Nessa modalidade de entrevista a comunicação interpessoal é sustentada entre entrevistador e sujeito investigado, segundo Alvarenga (2014), e é do encontro dessa comunicação que os dados a serem coletados se apresentam ao investigador da pesquisa. Richardson (1999) considera a entrevista como uma técnica respeitável porque fomenta o estabelecimento de uma considerável relação entre as pessoas sobre um assunto ou tema. Tal fato possibilitaria vias de acesso ao conteúdo mental do sujeito entrevistado e a definição desse sobre experiências e situações.

2.4 Local e Procedimento de coleta dos dados

Inicialmente o pesquisador solicitou do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Porto Seguro, o acesso aos contatos do 96 sujeitos que cumpriram as medidas socioeducativas durante o período de 2014 a 2021 e de seus familiares mais próximos. Em seguida, foi feito contato individual por telefone para explicar, em linhas gerais, os objetivos da pesquisa e fazer o convite a participar de um primeiro encontro no CREAS, no qual foram detalhados os objetivos do estudo e foi feito o convite formal à participação, mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Por se tratarem de jovens adultos que, na fase da adolescência, entraram em conflito com a Lei, existia a possibilidade que alguns deles tenham permanecido realizando atividades ilícitas na vida adulta. Em razão disso, foi tomado o cuidado de não marcar entrevistas no mesmo dia para evitar qualquer tipo de risco, garantindo a integridade física dos participantes e do pesquisador.

Assim, uma vez selecionados os egressos participantes e os familiares da pesquisa foram agendadas as entrevistas em dias separados para cada sujeito. Após consentimento do participante, a entrevista individual foi gravada em áudio para posterior transcrição e análise. Foi necessário um encontro com cada participante por vez, totalizando 16 encontros.

2.5. Procedimentos para a análise de dados

2.5.1 Software Evoc

Na tentativa de garantir uma comparação entre as Representações Sociais dos egressos de MSE e de familiares de egressos de MSE sobre o que seriam essas medidas e como se caracterizariam as MSE efetivas, a presente pesquisa norteou-se pela busca do núcleo central dessas representações, a partir da Teoria do Núcleo Central de Abric (1998) e acessado pelo TLAP.

Para a análise desses dados optou-se pelo uso do software *Ensemble de Programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), versão 2005, idealizado por Pierre Vergès. Para compreendermos a utilização do Software EVOC é válido afirmar que ele é composto por uma série de aplicativos articulados que, de maneira

interligada, produzem uma análise estatística das palavras evocadas pelos participantes.

O programa EVOC busca encontrar o núcleo central das Representações Sociais trabalhando com as palavras mais frequentes e espontaneamente elencadas, utilizando como ponto de referência a médias das frequências e a ordem média de evocação (OME), ou seja, aquelas palavras evocadas na aplicação de Teste de Livre Associação de Palavras (TLAP). Contudo, na presente pesquisa, seguindo o norteamento de Lima (2009), estamos a considerar e apresentaremos, para título de comparação de núcleo central, as palavras mais frequentes e imediatamente hierarquizadas como mais relevantes, utilizando como referência a média de frequências e a Ordem Média de Importância (OMI) das palavras.

2.5.2 Análise de Conteúdo

Em posse das transcrições das falas dos participantes, nas quais estão imersas suas representações sociais, foi realizada uma Análise de Conteúdo de Bardin que se constitui, de acordo com Chizzotti (2006, p. 98):

um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. O objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Para Bardin (1979), essa é a técnica adequada quando se faz uso de uma entrevista. Nas palavras da autora, essa técnica diz respeito a “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (Bardin, 1979, p.42).

Para Bardin (1979) algumas etapas merecem ser consideradas no processo de análise de conteúdo de material coletado: Pré-Análise (organização), Exploração e Tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Na primeira fase, da pré-análise, acontece a organização do material. Para Mozzato e Grzybovick (2011) essa é a fase na qual a organização intenciona a operacionalização do material coletado, sistematizando as ideias iniciais

apresentadas. Essa organização se dá através de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é a fase onde se constitui o contato com os documentos da coleta de dados, instante marcado pelo conhecimento do texto; (b) seleção do material coletado, que incide na definição do que será considerado; (c) definição de objetivos e de hipóteses; (d) reportagem ou criação de correspondências dos índices e delimitação de indicadores a partir de trechos do texto. A análise do material se inicia depois de uma codificação, categorização e quantificação dos conteúdos manifestos, seguidos pela interpretação dos resultados.

Para Taets (2016) a segunda fase, a de exploração do material, se dá pela investigação dos dados por meio de definição de categorias (sistemas de codificação) e a determinação de unidades de registro (parte de conteúdo considerada como unidade base, visando à categorização e ao cômputo de frequências dessa unidade base) e das unidades de circunstância no texto (unidade de concepção para codificar a unidade de registro que está atrelado ao trecho da mensagem, objetivando analisar a significação apropriada da unidade de registro). Para o Taets (2016) essa é uma etapa importante, pois ela agencia a riqueza das interpretações e inferências, ou seja, facilita a análise dos resultados, inferência e interpretação, através de ações de condensação e de formação de relevo das informações para análise, findando nas interpretações inferenciais.

Minayo et al. (2007) descrevem esses procedimentos a partir das etapas de categorização, inferência, descrição e interpretação dos dados. De acordo com os autores, tudo se inicia com decomposição do material coletado, distribuição por categorias de dimensões semânticas apresentadas nas falas, descrição dos resultados após a categorização e a interpretação utilizando-se da fundamentação teórica utilizada, no caso do referido estudo a Teoria das Representações Sociais e o marco teórico sobre as medidas socioeducativas.

Para Krippendorff (1990), nas mensagens escritas, podemos computar letras, palavras e orações, bem como podemos categorizar as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações e conotações.

2.6 Garantias éticas aos participantes da pesquisa

O presente projeto de pesquisa seguiu a Resolução 196, de 10 de outubro de 1986 e a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que tratam das diretrizes e

normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Ele foi submetido e aprovado no Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz (CAAE 72217517.5.0000.5526), sob o parecer número 2.372.253.

O primeiro contato com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) para explicação dos objetivos da pesquisa e solicitação para acessar os dados de identificação da população em estudo ocorreu mediante a assinatura da carta de anuência (Apêndice 3) por parte de um responsável da Secretaria Municipal de Trabalho e Desenvolvimento Social (SMTDS) para ter acesso ao serviço. O acesso as listas dos sujeitos que cumpriram medidas socioeducativas durante o período compreendido entre 2014 e 2021 e de familiares de egressos foi feito exclusivamente pelo pesquisador e se dará somente no próprio serviço.

Todos os sujeitos convidados a participar da pesquisa foram informados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que tinham liberdade de se recusar a participar e que, mesmo aceitando participar inicialmente, podiam recusar-se a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a instituição que frequentam.

Eles também foram informados que nenhum procedimento usado na pesquisa deveria oferecer riscos à sua integridade e dignidade. Adicionalmente, eles foram informados que o preenchimento do questionário seria anônimo, e que todas as informações coletadas, inclusive as por meio de entrevista, seriam estritamente confidenciais e que somente o pesquisador terá conhecimento das respostas.

Adicionalmente, eles foram informados que não teriam nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada seria pago por sua participação. Também lhes foi assegurado que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa e na instituição onde os dados foram obtidos. A eles foram dados os contatos de telefone e e-mail do pesquisador principal do Projeto, para que em caso de dúvida, pudessem se sentir à vontade para solicitar informações.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A Teoria Das Representações Sociais

3.1.1 Da teoria das representações sociais como produção de saber de uma Psicologia Social Sociológica

A possibilidade de compreensão do Fenômeno das Representações Sociais pode ir se constituindo a partir da aproximação de seu lugar epistemológico, híbrido por seu advento nas Ciências Sociais e Humanas e, exatamente por tal adjetivação, viabilizador do rompimento das explicações sobre a representação pela via da dicotomia individual *versus* coletivo.

Para nos aproximarmos do entendimento de como a Teoria das Representações Sociais vai tornar-se uma ferramenta da Psicologia Social é necessário iniciarmos tal discussão com a contribuição de Wachelke e Camargo (2007) para quem a Psicologia Social seria uma área de produção de saber científico que se debruçaria sobre os processos de interação social.

De acordo com os referidos autores, por ter como objeto de investigação tais processos, essa ciência zonzear-se-ia no contorno entre a Sociologia e a Psicologia. Tal intersecção produz concepções de projetos distintos, estabelecidos mais próximos de uma ou de outra extremidade do contínuo sujeito e coletivo.

Contribui nessa discussão Farr (1998) quando aponta que gestada da matriz da Psicologia dos Povos (*Völkerpsychologie*) de Wilhem Wundt, e orientada pela busca da investigação sobre produções culturais, a Psicologia Social ganha aspectos e características psicológicas em sua visão de homem ao longo de sua propagação nos Estados Unidos. Tais aspectos e características se delimitam pela produção de conceitos e métodos ancorados no estudo do indivíduo.

Farr (1998) ainda pontua que as práticas de investigação na Psicologia Social, nesse instante, vão predominantemente se caracterizar como experimentalistas.

Por sua vez, Brito (2014) propõe uma distinção entre a Psicologia Social que se constituirá nos Estados Unidos e a da Europa. A primeira Psicologia tem como foco de estudo o indivíduo, sendo essa advinda da Psicologia Clássica, aportada no paradigma cartesiano que funda a dicotomia entre sujeito e objeto. Tal lugar de compreensão e de enunciação epistemológica tem por vezes o ponto central no sujeito, por outras no objeto, e nunca na intersecção entre ambos. A segunda, de

acordo com esse autor, dá lugar de destaque ao contexto social em detrimento ao foco no indivíduo e aos estudos empiristas.

Para Serbena e Rafaeli (2003) a Psicologia Social dominante nos Estados Unidos teria sua essência no ceticismo, no pragmatismo e no individualismo. Já a Psicologia Social da Europa consideraria o outro, por seu cerne sociológico, como importante na relação de constituição mútua. De característica menos individualizante, essa segunda vertente da Psicologia Social focaria no processo representacional.

Às voltas com a caracterização da Psicologia Social podemos apresentar a contribuição de Moscovici (2003). Nessa obra, o autor classifica a Psicologia Social em três tipos, uma primeira mais *taxonômica* que buscaria compreender como os estímulos sociais determinam o juízo, percepção e formação de atitude.

Para Moscovici (2003) a segunda Psicologia Social definida como diferencial, que compreende as características do indivíduo, como determinantes do comportamento a ser estudado pela Psicologia Social. Diferente da primeira, o objeto de estudo aqui é o sujeito compreendido mediante suas particularidades de personalidade.

A terceira Psicologia Social determinada como *sistemática* por Moscovici (2003) interessa-se pelos fenômenos globais, os quais, para referido autor, são os que possibilitam a relação do sujeito com o objeto, intermediada pelo contato com um outro sujeito. É desse lugar epistemológico, forjado pela terceira Psicologia Social, que uma nova possibilidade de compreensão sobre o fenômeno das representações se apresenta.

De acordo com Silva (2014), o estudo sobre a representação há muito tempo é presente nas discussões teóricas de distintas áreas de produção de saber como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Linguística, a Economia, entre outras.

Sendo um fenômeno que não cansa de se inscrever vemos com o atravessar dos séculos e das vicissitudes teóricas que não há uma unidade teórica, tão pouco uma definição consensual sobre o fenômeno da representação.

Silva (2014) vai propor que essa multiplicidade de definições sobre a representação é fruto da grande heterogeneidade teórica intrínseca ao fenômeno. Assim, percebemos a necessidade de tornar mais preciso o termo representação,

acompanhando-o de um adjetivo como cultural, coletiva, simbólica, ou social para nos aproximarmos de sua compreensão.

Vala (1997) aborda a representação como um objeto de estudo defendendo que podemos conceituá-la a partir de duas dimensões de compreensão. A primeira dimensão propõe que a representação seja caracterizada como um reflexo interno de um objeto externo, sujeito a interferências subjetivas e deformações próprias da dinâmica do sistema cognitivo.

A representação, nessa perspectiva, é fruto de processos psicológicos advindos de apreensões mentais do real. Já na segunda via de compreensão da representação vemos esse fenômeno como uma construção, onde não há afastamento do universo interno e o externo do sujeito. Agora a representação influencia a chegada do estímulo e a resposta produzida (Vala, 1997).

É aí que podemos perceber, de acordo com Silva (2014), o caráter predominantemente construtivo da representação. Ela é a fabricação de conhecimento palpável e assimilação do real. Tal concepção transmuta a representação do lugar de repetição da ideia de um objeto para o lugar de transformação de conteúdo e de atribuição de significado a esse objeto. A construção da representação tendo como matriz a apreensão da realidade demonstra a relação entre os indivíduos e o mundo.

Foi às voltas com o conceito de representação, que Serge Moscovici escreveu sua tese de doutorado que mais tarde tornou-se sua muito conhecida obra *La psychanalyse, son image et son public*.

Marco histórico na Teoria das Representações Sociais (TRS), esse livro é fruto de uma pesquisa sistemática sobre como a Psicanálise foi assimilada pela sociedade de Paris nesse período. Através dessa pesquisa foi possível perceber como um novo corpo de conhecimento foi consumido, transformado e utilizado pelos sujeitos da época.

Moscovici (1978) vai propor uma conceituação de Representações Sociais (RS) como um conjunto de explicações, ideias e conceitos sobre a realidade, construído na e pela vida cotidiana, através da comunicação entre os pares.

Vemos nessa tomada de postura epistemológica de Serge Moscovici (1978) um posicionamento contrário ao demasiado individualismo sustentado pela Psicologia Social Norte Americana.

De acordo com Hias (2003) ao propor o estudo do coletivo através do individual Moscovici (1978) buscou deixar claro que não estava acorrentado a uma ciência positivista, que separa o sujeito de seu contexto social.

Assim, a TRS possibilita a construção de um conhecimento próprio do senso comum, estudado e apreendido em uma dimensão psicossociológica. Essa teoria se desenvolve numa perspectiva construtivista e interacionista, tomando como de natureza social a gênese das representações (Hias, 2003).

Britto (2010) reitera que a Psicologia Social individualizante de influência norte americana possuía a hegemonia nas produções teóricas e nas pesquisas em Psicologia Social quando Moscovici inaugura uma reação europeia com o questionamento do aspecto individualizante predominante nas pesquisas do período.

Essa ideia já é proposta por Oliveira (2005) quando afirma que uma das intenções de Moscovici era a constituição de uma Psicologia mais socialmente orientada e como contraponto à perspectiva individualizante da tradição norte-americana hegemônica.

Mas a TRS de Serge Moscovici (1978) também se distancia da perspectiva que propõe passividade ao sujeito da representação. Villas Boas (2014) nos lembra que, a respeito do pensamento social, a TRS distancia da perspectiva de que as sociedades são formadas por crenças e tradições estáveis, como o proposto por Durkheim, na Teoria das Representações Coletivas.

Moscovici (1978) influencia-se, mas busca distância da perspectiva sociológica de Durkheim por acreditar que as representações sociais são fenômenos dinâmicos, que sofrem alterações com o atravessar do tempo e dos grupos. A esse respeito Oliveira (2004) afirma que é nessa brecha teórica dos estudos de Durkheim, que a TRS se edifica e propõe o seu objeto não mais apenas como no terreno da sociologia, mas no entrecorte indivisível do individual e do social, apreendido pela psicossociologia desse autor.

Segundo Villas Boas (2014) a TRS inaugura uma epistemologia que contesta as perspectivas clássicas da Psicologia Social, localizando-a no campo das Ciências Sociais, uma Psicologia Social sociológica, uma vez que o campo da TRS se constrói da confluência de microteorias instrumentais que surgem da necessidade de descrever e prever comportamentos sociais e por forjar-se a partir do arcabouço teórico da Psicologia Social europeia, de essência menos individualizante. Essa teoria

encontra-se em uma posição interseccional que advém das convergências de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos.

Para Wilbert (2009), a TRS faz oposição às teorias de uma época da história marcada pela individualização dos estilos de vida, em que a maior parte os sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais faziam intensa diferenciação entre os fenômenos coletivos (cultura ou sociedade) e individuais, fundamentados na concepção de que as leis que elucidavam os fenômenos coletivos eram distintas das leis que explanavam os fenômenos individuais.

Lembra-nos Brito (2014) que na década de 1950 a Psicologia Social vivenciava um dilema advindo da sua não unidade teórico-metodológica, mas Moscovici (1978) buscou dirimir tal conflito quando passa a se debruçar no estudo sobre o conhecimento social, tomando-o como um objeto importante para a Psicologia Social.

É nesse contexto sócio-político pós Segunda Guerra Mundial que Moscovici propõe a TRS em um cenário marcado pelo chamamento constante às Ciências Humanas para a explicação e resolução dos conflitos próprios desse panorama, como propõe Stuhler (2012).

Nas produções acadêmicas e de pesquisa nessa conjuntura sociohistórica advindas da Psicologia Social o paradigma cognitivista mostrava-se predominante e os estudos sobre a representação a discutiam a partir apenas de sua dimensão mediadora na relação sujeito e objeto, afirma Vala (2006).

Moscovici (1978) aponta para o papel ativo do sujeito e da sociedade; ele não os percebia como meros receptores de conhecimento e informações e estímulos, opostamente, ele acredita no potencial da sociedade pensar por si própria, em persistente fabricação de significados para apreender a realidade que os rodeia, marcando também a dimensão que a historicidade em tal produção.

Segundo Silva (2014), o conhecimento, produto final dessa representação social, busca dar conta das demandas do cotidiano. Explica esse autor que para marcar o papel ativo da sociedade na construção das Representações Sociais, Moscovici propõe o termo “sociedade pensante”, na qual sua dinâmica seria composta pela construção de conhecimento, apropriação desse, sua transformação e a sua partilha.

Essa concepção de sociedade pensante parece inaugurar os estudos da cognição social possibilitando a troca da noção de percepção social, onde não há tanta preocupação com o papel ativo do sujeito e muito influente na Psicologia Social

na época. É na preocupação de Moscovici de marcar a produção das Representações Sociais pelos grupos que podemos compreendê-las como um conjunto de fenômenos, bem como um conceito que relacionado com uma teoria que objetiva elucidá-los, vai caracterizando-se como uma área de pesquisas psicossociológicas (Polli 2008).

Ao passo que busca explicar os fenômenos que são concomitantemente sociais e psicológicos, a TRS não se debruça em um objeto que se configura predominantemente como subjetivo, pois ainda que se relacione com a dimensão do sujeito, esse objeto está tecido num cenário fenomênico do grupo, afirmam Walcheke e Camargo (2007). Justamente por tal caracterização podemos afirmar que as Representações Sociais se caracterizam como um fenômeno psicossociológico.

Assim, podemos pensar que a TRS tenta romper o paradigma da dualidade que distancia sujeito e objeto. Pelo contrário vemos nessa teoria uma tentativa de compreender o diálogo entre sujeito e objeto

Nessa perspectiva, Brito (2014) afirma que a TRS se opõem ao positivismo monológico de análise dos fenômenos, buscando compreender as cognições em sua dinâmica de interação. Para esse autor, a crítica à dicotomia proposta por Moscovici possibilitou a compreensão da impossibilidade da completa divisão entre pensamento social e o pensamento individual.

A TRS, após a publicação da obra de Moscovici, não teve tanta repercussão durante uma década, de acordo com Camargo, Goetz, Bousfild e Justo (2011), sendo apenas na década de 1970 que pesquisadores da área da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e História demonstram interesse. Ao longo dos anos se consolidou como uma abordagem conceituada e utilizada em estudos interdisciplinares nas Ciências Sociais e Humanas na explicação das relações entre sujeitos e objetos, sujeitos e sociedade, grupos e Estado.

Segundo Brito (2014) os progressos no campo epistemológico da TRS consolidam o rompimento com o dualismo cartesiano e se configuram como uma teoria que estuda um fenômeno psicossocial.

Corroborando com essa ideia Silva (2014) a caracteriza como uma teoria sociológica de Psicologia Social, advinda de uma perspectiva europeia, que se debruça no estudo das relações intergrupais tendo como matriz de uma abordagem societal dos fenômenos sociopsicológicos.

3.1.2 Da conceituação das representações sociais e tentativa de análise de suas relações com o comportamento

Tentar elencar e compreender as Representações Sociais de egressos de medidas socioeducativas e de familiares de egressos sobre essas intervenções demanda que conceituemos as Representações Sociais para então pensarmos sobre as possíveis práticas e comportamentos desses sujeitos frente às tais medidas.

Buscando delimitar tal fenômeno, podemos iniciar com o que propõe Moscovici (1978), pai da TRS, que afirma serem as representações sociais um conjunto criado e compartilhado de conhecimentos e atividades psíquicas, através das quais, os indivíduos tornam compreensível a realidade física e social, inserem-se em um grupo ou numa ligação diária de trocas.

Para Moscovici (1978), podemos afirmar que as Representações Sociais não se configuram como um corpo de conhecimento construído e forjado por um grupo o qual servirá de lente de compreensão da realidade.

Jodelet (2001), psicóloga social francesa e discípula de Moscovici, vai ao encontro desse, quando afirma que as Representações Sociais são formas de conhecimento, conjuntamente organizado e partilhado.

Villas Boas (2014) complementa que o objetivo prático das Representações Sociais seria o de edificar uma realidade comum para determinado grupo. Afirma ainda, o referido autor, que toda Representação Social é de um objeto e amparada por um grupo e, nela haveria, características do objeto e dos sujeitos que a ancoram. Só há representação se houver objeto, real ou imaginário.

Jean Claude Abric (1998), por sua vez, propõe que as Representações Sociais são sistemas de interpretação da realidade que conduzem as relações dos indivíduos com o meio físico e social e norteiam e orientam as ações e relações sociais. O autor conclui que as Representações Sociais são atividades cognitivas que trabalham na construção de um código de interpretação dos objetos e que tal sistema rege as interações entre os indivíduos e seu meio físico e social, motivando seus comportamentos, práticas e atitudes.

Para Polli (2008), as representações sociais são acionadas na vida social, e suas estruturas formam um saber que marca algo sobre a realidade. Assim se faz, portanto, como uma via de conhecimento organizado e compartilhado socialmente

que promove uma realidade comum a um grupo social, constituindo-se como um saber do senso comum.

Podemos perceber pelo dito até o presente momento que a função das Representações Sociais é a de nortear comportamentos e práticas, guiar condutas e determinar estratégias cognitivas a serem adotadas. É no campo da construção de modelo de antecipação e justificação das ações que as Representações Sociais cumprem seu papel.

Moscovici (1978) alerta que a representação *re-apresenta* um objeto, o qual mais uma vez chamado à consciência é atualizado, ainda que mediante sua ausência. Para Moscovici (1978) as Representações Sociais: “Mostram-nos que, a todo instante, alguma coisa ausente se lhe adiciona, e alguma coisa presente se modifica (p. 59)”.

Natividade (2010) observa que as representações elucidam a realidade, dirigem práticas sociais, permitem tomadas de posição e definem a identidade dos grupos. Podemos pensar que as Representações Sociais surgem da vida cotidiana. Nos instantes que os indivíduos pensam sobre fatos importantes de sua vida, noticiam e partilham crenças através da comunicação, estão produzindo ou recriando Representações Sociais. Elas, para além de sua caracterização como pensamentos partilhados coletivamente sobre um objeto de relevância, servem para a tomada de decisão em relação ao objeto representado.

Sendo interesse do tópico em tela refletir sobre as relações entre Representações Sociais e comportamento é pertinente apresentar algumas considerações sobre tal relação. Contudo, se nas linhas anteriores intentamos nos aproximar, do conceito de Representações Sociais, nesse instante demanda-se a enunciação do que chamamos nessa pesquisa de comportamento.

Na presente pesquisa ancoramos nossa conceituação sobre comportamento a partir da postura teórico-epistemológica de Wachelke e Camargo (2007) para quem o comportamento pode ser compreendido como ação observável, emitida por indivíduos, seja em contextos individuais ou interações sociais. Esses autores, acima citados, afirmam que nos estudos sobre Representações Sociais, comportamento repetidamente adota o sentido de práticas sociais. Debruçam-se esses estudos sobre o comportamento realizado por indivíduos como membros de grupos.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Brito (2014) propõe que as práticas sociais são sistemas complexos de ações e as aproxima da noção de comportamento. Assim, podemos perceber que em muitas pesquisas os termos comportamentos e

práticas sociais são empregados como sinônimos, o que também acontecerá nessa pesquisa.

As discussões sobre as relações entre Representações Sociais e práticas sociais, por sua vez, ao longo do desenvolvimento da teoria, vão ganhando contornos diversos frente à vias de ardagem do fenômeno. Contudo, vemos nos teóricos a confluência de ideais que nos apontam para a lógica de que influências entre RS e comportamento seriam de mão dupla.

Moscovici (1978), por exemplo, inicia as reflexões dessa relação assinalando que as Representações Sociais constituem a ação, acomodando-se ao contexto de inserção do comportamento. Para Moscovici (1982) as Representações Sociais são dinâmicas e apenas se solidificam através de uma fala, um sinal, um encontro.

Não diferente, para Sechi (2006) as Representações Sociais revelam-se nos discursos, são apresentadas pelas palavras e conduzidas em mensagens e imagens.

A compreensão sobre as relações de interdependência entre Representações Sociais e comportamento, demanda o entendimento de que nem todas as práticas sociais podem ser explicadas através da interveniência das Representações Sociais. A esse respeito, Vala (2004) diferencia os comportamentos representacionais e os comportamentos situacionais. Os primeiros seriam determinados em menor proporção pelas circunstâncias concretas e mais por fatores pré-situacionais. Os comportamentos situacionais, em seu turno, caracterizar-se-iam pela influência em maior escala do contexto do que pelas Representações Sociais (Brito, 2014).

Podemos perceber, pelo discutido até o presente momento, que as Representações Sociais são imprescindíveis no cotidiano para o ajuste e resolução dos problemas dos sujeitos de determinado grupo. Tais representações servem de apoio para as pessoas para compreender o mundo, administrá-lo ou confrontá-lo (Polli, 2012), ou seja, parecem auxiliar na forma de se comportar. Nesse sentido, Brito (2010) nos afirma que as funções das Representações Sociais possuem profundo imbricamentos com o comportamento, caracterizando-as as primeiras como enunciadoras de ações e Abric (2001) já advogava que os processos que constituem uma representação se concretizam por meio de ações sobre a realidade e que esses serão a origem de práticas sociais.

Da mesma forma, Jodelet (2001) propõe que a edificação dessas representações deriva do imperativo dos indivíduos de saber como se comportar, como agir sobre o meio, perceber e resolver situações e problemas. Vemos nessa

afirmação a ratificação da importância delas no cotidiano. Evidencia-se então, que as Representações Sociais circulam os discursos e se concretizam nas práticas sociais.

Polli (2012), também afirma que as Representações Sociais laboram como uma bússola para a ação, sendo uma de suas funções fundantes a de contribuição para o desenvolvimento de processos que guiam a comunicação e o comportamento social. Assim, a maioria das práticas sociais e comportamentos dos indivíduos são frutos das representações que eles possuem, sendo esse processo consciente ou não.

Jodelet (2001, p. 17), em seu turno, resume a importância das Representações Sociais:

Eis porque as representações sociais são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Finalmente, Villas Boas (2014) vai ao encontro do enunciado e reitera que as Representações Sociais não apenas nos orientam sobre a maneira de deliberar e dar nomes às distintas dimensões da realidade, bem como na forma de decodificar tais aspectos e de se posicionar frente a eles, contribuindo na tomada de decisões.

Dentro dessa lógica podemos pensar que as representações prestam assistência no norteamento de práticas individuais e coletivas, uma visão consensual do real que beneficia e facilita trocas e ações cotidianas. Assim a TRS vai tentar compreender os processos através dos quais os indivíduos, em interação social, constroem as explicações sobre os objetos psicológicos partilhados em seu grupo.

Do que foi dito, é possível afirmar que as Representações Sociais são normativas, uma vez que imputam os objetos em modelos sociais já convencionados, e também são prescritivas, já que servirão de orientação para as relações sociais e comportamento desejáveis (Abric, 1998; Moscovici, 2003; Villas Boas, 2014). É aí que encontramos a essência das representações: elas orientam condutas, ordenam comportamentos e prescrevem práticas sociais, já que fornece ao indivíduo uma demarcação da situação no qual ele está imerso e antecipa as regras e as ações esperadas em dado contexto social.

Porém, Wachelke e Camargo (2007) exortam que as representações podem exercer coerção variável sobre os comportamentos: uma prática pode ser reanalisada ou reprogramada a partir dos teores representacionais, não provocando, dessa maneira, influência imediata.

Abric (2001) acrescenta que os processos que constituem uma representação podem ocorrer por meio de ações sobre a realidade e que essas Representações Sociais podem ser a raiz de alguns comportamentos. A transformação das representações em função do comportamento pode se dar por três vias: (1) a progressiva, onde não existe incoerência completa entre representação e prática; (2) a resistente, na qual por determinado período de tempo, graças aos mecanismos de defesa, dificulta-se a modificação da representação; e, (3) a brutal, onde acontece o ataque imediato à centralidade da representação estabelecendo uma alteração abrupta desta.

Nesse sentido Brito (2014) acresce que a relação entre representação e comportamento promoveu pesquisas sobre a determinação de uma sobre o outro, promovendo a realização de três tipos de estudos: (1) o comportamento gerando RS; (2) as RS motivando as práticas sociais; e, (3) situações nas quais ambos se produzem mutuamente.

Para Brito (2014) no primeiro tipo, quando acontece alteração das condições externas e estas são inconversíveis é possível sugerir uma transformação não súbita da representação. No segundo caso, determinados cenários como, por exemplo, comportamento cooperativo e interação com conflito as RS causam os comportamentos. Já no caso das determinações mútuas, é imperativo o conhecimento mais profundo da situação em questão.

Parece-nos claro que as interferências entre o comportamento e as Representações Sociais são de mão dupla, uma vez que representações como condições para o desenvolvimento de comportamento e as práticas são influentes na transformação de representações. Nesse sentido, vemos em Rouquette (1998), que as Representações Sociais e práticas sociais teriam efeito umas sobre as outras: a adoção de comportamentos conflitantes com uma representação provocaria modificações nessas.

Wachelke (2007) contribui nessa discussão afirmando que existem situações, que abarcam configurações distintas como conflito intergrupais ou práticas sociais cooperativas, nas quais podemos considerar a determinação de práticas pelas representações. E por fim, teríamos situações nas quais as representações e práticas constituem uma relação circular interagindo reciprocamente, impedindo a compreensão de uma relação de causalidade.

Dessa maneira vemos que para a TRS, as práticas sociais são ações refletidas, já que para Wechelke e Camargo (2007) as representações sociais são arrumações comportamentais adquiridas, junto com as outras definições sociopsicológicas de valores e atitudes, tendo maior constância que as últimas.

A diferenciação entre comportamento e Representações Sociais aqui discutidas parece, no ponto de vista de Wagner (1994), refutável, pois o próprio comportamento comporia a representação social, não havendo na realidade este afastamento. Para esse autor os comportamentos são exemplos do conteúdo representacional e precisam ser analisadas a partir do complexo “representação-ação” e seus reflexos no cotidiano compartilhado.

Contudo, nos alerta Torres (2006) que a utilidade das representações nos norteamentos dos comportamentos implica em comportamentos representacionais, uma vez que no caso dos comportamentos não representacionais (situações onde o indivíduo não tem nenhuma representação do objeto psicológico e ainda assim emite comportamentos), não podemos afiançar que o comportamento foi norteado pela representação social.

Mesmo com todos os avanços nas pesquisas que analisam as interpelações entre práticas sociais e Representações Sociais a temática demanda maior aprofundamento, pois não temos ainda a um modelo teórico único de explicação sobre as relações entre comportamentos e representações sociais e muito possivelmente não teremos nunca.

3.1.3 Caracterizações das representações sociais

A descrição dos pressupostos teóricos da TRS leva-nos a compreensão de que o fenômeno objeto de estudo desse campo de pesquisa traz em sua essência a complexidade. Para Camargo et al. (2011), os progressos nas pesquisas da TRS têm ratificado a complexidade do fenômeno, dada a dinamicidade das Representações Sociais, e o cenário onde acontecem as interações sociais pode intervir na maneira de suas manifestações. Assim, para o aprofundamento da discussão, uma caracterização das Representações Sociais e um levantamento de critérios apresentam-se como imprescindíveis.

Lucena Filho (2015), em sua tentativa de análise do que é por ele chamado de paramentação das Representações Sociais, afirma que esse fenômeno se situa no

ponto onde se inter cruzam as dimensões cultural, social e psicológicas constituintes dos sujeitos.

Buscando descrever essas propriedades coexistentes nas Representações Sociais, Torres (2006) declara que todo pensamento individual cria ideias tendo como referência um alicerce mental desenvolvido social e culturalmente. Para esse autor, as teorias subjetivas e o conhecimento pessoal ininterruptamente serão fundamentados e relacionados a um conhecimento social e cultural anterior.

Rouquette (1998) já afirmava que caracterizar uma Representação Social é difícil, uma vez que elas não possuem contornos muito definidos e, de semelhante maneira, não são uma entidade independente e isolada. Já para Justo (2011) as Representações Sociais podem se distinguir a partir dos desejos e práticas grupais.

Segundo Vala (2000), as representações podem ser caracterizadas em dois aspectos: primeiro, como imagem interna do fato externo, na qual as reproduções mentais da realidade e dos outros constituíram-se como o fruto de processos psicológicos. Corroborando com o autor Villas Boas (2014) afirma que o segundo aspecto diz respeito ao fato de a representação social ser uma construção e não apenas uma reprodução. Pois além de mediações, as Representações Sociais são fatores constituintes de estímulos e modeladores de resposta, pois dominam o processo cognitivo relacional. Para ele a representação social é caracterizada como construção de um objeto e expressão de sujeitos.

Vemos nos autores acima citados que as Representações Sociais trazem algumas características dinâmicas, pois seriam elas modeladas via intercâmbio social e do diálogo, bem como modificadas ou adaptadas, ao passo que são unificadas pelo sujeito na sua percepção de mundo. Vemos nessa descrição um verdadeiro trabalho das Representações Sociais em uma interface cognitiva entre a ação individual e a ideologia social.

Para Lucena Filho (2015, p. 63):

As representações ao longo das diferentes épocas e culturas se refletem em experiências exclusivas dentro de dadas sociedades. Assim, as representações são arquitetadas em uma sociedade quando os componentes dividem quadro de sentidos, compreensões e ideias de forma a promoverem organização e coerência à vida social.

Doise (2001) destinando-se a analisar as características cognitivas das Representações Sociais reafirma o que propõe Moscovici (1978): a existência de um metassistema, construído a partir de ajustagens sociais, os quais são regimentais e dominam as operações cognitivas, sendo que, a depender do caso, os sujeitos têm a possibilidade de fazer intervir distintos metassistemas. Assim, fica claro que, para os autores, o funcionamento cognitivo é regulado pelos sistemas normativos que prevalecem em cada cenário.

Para esses autores caracterizam-se as Representações Sociais como produções socioculturais, já que elas advém da sociedade e nos permitem compreender predicados dos grupos que as sustentam. Compreender as Representações Sociais de um grupo nos permitirá conhecer as visões de mundo de uma sociedade em momento preciso de sua história.

Devenney (1997) complementa afirmando que as Representações Sociais são marcadas como tentativas de se pensar e produzir uma realidade social e teriam elementos simbólicos como estruturas fundantes, uma vez que não seriam apenas vias de aquisição e reprodução de conhecimento, mas, antes, habilidades de produção de sentido sobre a realidade que nos rodeia.

Ainda às voltas com a caracterização das Representações Sociais, as contribuições de Vala e Saint-Maurice (2003), Wilbert (2009) e Brito (2014) nos apontam que dimensão social do fenômeno das representações podem ser compreendidas a partir de três dimensões: a dimensão quantitativa, pois uma representação social apenas é reconhecida quando é partilhada por um número de indivíduos de um grupo, a dimensão genética, pois é causada e constituída de maneira coletiva (as representações sociais são produtos das ações simbólicas e cognitivas de um grupo) e a dimensão de funcionalidade, pois as representações formam um saber prático, caracterizam-se como norteamentos para a ação e a comunicação.

Para Natividade (2010), as Representações Sociais são constituídas de conteúdos mentais estruturados e conscientemente compartilhados entres os integrantes de um grupo social, bem como de processos coletivos de criação, transformação, incubação e transmissão do conhecimento comum. Assim, podemos pensar que para caracterizar as Representações Sociais necessitamos falar em suas funções.

De fato, para Villas Boas (2012) elas desempenham quatro funções efetivas nas práticas e relações interpessoais: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora.

A função do saber possibilita entender e elucidar a realidade através dos conhecimentos que são absorvidos pelos sistemas cognitivos e de valores, e auxiliam na comunicação social quando promove uma referência para a permuta desses conhecimentos (Villas Boas, 2012).

É a função de saber que afiança que os indivíduos de um grupo obtenham conhecimentos e, segundo Camargo et al. (2011), os agreguem a um quadro compreensível, em coesão com o funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles concordam. Segundo Da Silveira (2006) essa função surge da necessidade dos sujeitos e grupos explicarem e compreenderem o real a partir do conhecimento do senso comum.

A segunda função, ainda segundo Da Silveira (2006), está relacionada à salvaguarda da imagem positiva que os grupos possuem de si. Para Villas Boas (2012) essa função determina uma identidade para os sujeitos e os colocam dentro de grupos sociais particulares. Tal fato, de acordo com Brito (2014), permite a manutenção da conexão entre os integrantes dos grupos.

Para Villas Boas (2012), a terceira função, a de orientação, está caracterizada pelo norteamento para as condutas, pois as Representações Sociais indicam práticas sociais e comportamentos, ao apresentar ao indivíduo um significado ao cenário no qual o sujeito está imerso, com as regras e estratégias aguardadas em dado contexto social. Para Da Silveira (2006) essa função é quem baliza o que é tolerável, lícito ou inaceitável nas ações e comportamentos.

Finalmente, a função justificadora leva ao sujeito explicar e justificar suas condutas no contexto e no interior das relações em que se encontra (Villas Boas, 2012). Para Da Silveira (2006) as Representações Sociais podem conservar e justificar a distinção social, colaborando para a discriminação e continuação da separação social entre distintos grupos.

Aproximar-se das discussões produzidas sobre a caracterização das Representações Sociais pode possibilitar a construção de alguns critérios para o reconhecimento delas frente à complexidade do objeto de pesquisa e à polifonia que crenças, atitudes, percepções e outros fenômenos similares podem produzir.

Moscovici (1978) afirma que o reconhecimento de uma Representação Social é algo muito difícil devido ao seu enredamento. Assim, caracterizá-la seria uma tarefa árdua, já que seria um construto com conceituação laboriosa a ser condensada. Breakwell (1993) advoga que o avanço da TRS apenas se dará com a produção de estudos que apontem para os processos subjacentes às RS, pois as definições de representação social trazidas nas pesquisas podem apresentar-se como muito amplas, o que atrapalharia a concretização de pesquisas científicas rigorosas.

A presente pesquisa utilizará das proposições de Abric (1994) para compreender a percepção da estrutura das representações sociais, sua composição e dinâmica, a partir da aproximação dos elementos normativos e funcionais que essas representações trazem consigo.

3.1.4 Teoria do núcleo central das representações sociais

A Teoria das Representações Sociais a partir dos fundamentos moscovicianos vai ganhando delineações distintas e se mostrando um terreno fértil na produção de pesquisas com múltiplas metodologias. Diversos pesquisadores de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde vão, ao longo das últimas seis décadas, tentar descrever como sujeitos e grupos sociais apreendem os fenômenos que os constituem e os circundam.

A chamada “Teoria do Núcleo Central” foi fruto de elucubrações de Jean Paul Abric, professor de Psicologia Social da Universidade de Aix-Marselha, e Claude Flament, professor emérito da Universidade de Provence, e buscou se debruçar sobre as representações sociais a partir de uma perspectiva estruturada. Segundo Brito (2014), a Teoria do Núcleo Central foi desenvolvida por Abric e apresentada no ano de 1976, durante sua tese de doutorado, “*Jeux, conflits et représentations sociales*”, construída a partir de pesquisas experimentais e depois, concluída por Flament (1987). De acordo com Wilbert (2009) e Villas Boas (2012) essa teoria desenvolve-se para complementar as pesquisas na área das Representações Sociais.

Villas Boas (2012) propõe que a corrente teórica conduzida por Jean-Claude Abric, na Université de Provence, torna-se conhecida como a abordagem estrutural da TRS e nomeada de Teoria do Núcleo Central. Sá (1996) propõe que a Teoria do Núcleo Central foi concebida sob o cenário da pesquisa experimental, amparada no

imperativo de estratégias plurimetodológicas nas pesquisas das Representações Sociais. De acordo com Polli (2008), Integrante à Teoria das Representações Sociais, a Teoria do Núcleo Central carrega como característica a implicação sistemática com a prática experimental. Ainda de acordo com Polli (2008), a Teoria do Núcleo Central possibilita a identificação da estrutura das Representações Sociais e a compreensão sobre a dinâmica que as determina, bem como na percepção de suas modificações e evoluções em um grupo social, auxiliando no entendimento da relação existente entre as representações e as práticas sociais.

Para Villas Boas (2012) a contribuição da Teoria do Núcleo Central no campo das Representações Sociais se dá pela proposição de que há nelas uma organização interior das representações e tal disposição se dá a partir um núcleo central e reverberação em um sistema periférico.

Segundo Abric (1994), podemos encontrar no núcleo central os componentes mais enraizados e importantes das representações, por sua vez, encontraríamos no sistema periférico os elementos mais instáveis marcados por variações subjetivas.

Assim, vemos na Teoria do Núcleo Central de Abric (1994) as Representações Sociais como um sistema ordenado e estruturado de crenças, opiniões e informações composto por um sistema sociocognitivo, e tal organização vai se concretizando de maneira estrutural, ganhando contornos hierárquicos.

A contribuição de Abric (1994) se constituirá para Sá (1996) como uma abordagem complementar ao discurso psicossociológico de Moscovici, já que possibilita exposições mais delineadas das estruturas hipotéticas e explicações de funcionamento da Representações Sociais, proporcionando um refinamento conceitual, teórico e metodológico nas pesquisas.

De acordo com Camargo et al. (2011), nessa abordagem todas as Representações Sociais são constituídas de sistemas de cognições: sistema central, formado por componentes em quantidade limitada, que produzem a identidade da representação e o sistema periférico constituídos por elementos mais impactados pelos componentes subjetivos.

Villas Boas (2012) afirma que essa contribuição vai ao encontro do já marcado papel efetivo que as pesquisas em Representações Sociais vão ganhando na Psicologia Social e nas Ciências Humanas quando proporcionam um quadro de análise e de interpretações determinantes no entendimento da forma pela qual

acontece um ajustamento sociocognitivo dos indivíduos às particularidades do meio social no qual estão mergulhados.

Para Sá (1996) e Polli (2008) a busca por um elemento central em crenças compartilhadas esteve presente em estudos anteriores o de Moscovici (1978) como, por exemplo, Fritz Heider, servindo esse último de aporte teórico para a postulação da Teoria do Núcleo Central, uma vez que essa traz um busca por núcleos indivisíveis de significados em objeto sociopsicológicos, possibilitando um sentido compartilhado frente à pluralidade de estímulos recebidos.

Abric (1993) assume também uma outra influência em sua teoria: os estudos realizados pelo psicólogo norteamericano da Gestalt Solomon Eliot Asch em 1946, que reafirmou a compreensão de organização centralizada ao pesquisar a concepção de impressões sobre pessoas tendo como base os atributos conferidas a elas. Os dados desse estudo evidenciaram a forma as representações se constroem. Ficou perceptível que dentre sete traços sugeridos, um manifestou-se definitivo, evidenciando que tal elemento exerce um papel central que corrobora o significado imposto ao indivíduo.

Assim, para Polli (2008) vai ficando evidente as influências acima citadas na construção da ideia fundante dessa teoria que propõe que há um núcleo central que ordena toda representação, que paralelo ao trabalho de organização interna, esse núcleo produz sua significação. Tal núcleo seria o elemento que mais se mostra resistente à modificação. Dessa forma, uma alteração no núcleo central promoveria em uma variação na representação social como um todo.

Brito (2014) reafirma que nessa teoria as representações sociais vão se apresentando como um conjunto de ideias, crenças e atitudes sobre um objeto social e tal sistema se ordena às voltas uma estrutura e constituindo-se em torno de um sistema sociocognitivo, quer dizer, esses elementos se organizam em componentes hierarquizados em um núcleo central e ao seu redor se encontram os elementos periféricos. Por outro lado, Campos e Rouquette (2003) referem-se à Teoria do Núcleo Central como a abordagem quem propõe a representação social como organizada e tecida por diferentes dimensões e não como um conjunto de eventos e processos puramente cognitivos individuais. Para Polli (2008), o sistema periférico, forjado de maneira mais subjetiva e circunstanciada, e o núcleo central, determinado fundamentalmente pela via social, trabalham de maneiras diferentes e integrativas, desenvolvendo-se como um sistema que norteia e organiza as Representações

Sociais. Finalmente para Abric (1994) a identificação do núcleo central, possibilita a percepção da estrutura das representações sociais, sua composição e evolução, bem como, a aproximação dos elementos normativos e funcionais que elas carregam.

3.1.4.1 Da objetivação e ancoragem

A discussão sobre o norteamento do entendimento e da construção do sentido comum dos grupos sociais vai denunciando que alguns processos se perfilam na edificação desse fenômeno. Para que a representação social cumpra seu papel de norteamento de compreensão do mundo para os sujeitos de dado grupo social dois processos sociocognitivos integrados são necessários: a objetivação e a ancoragem. Camargo et al (2011) propõe que para a estruturação e compartilhamento de uma representação social os processos de ancoragem e objetivação são necessários. Esse autor faz reverberar o apontamento teórico moscoviciano no qual esses processos cognitivos, ajustados de maneira social, possibilitam que algo não conhecido vá sendo integrado a um circuito de categorias, que possibilita contrastá-lo com outros objetos já constituintes de tal rede, bem como vão sendo organizados os elementos das representações e sua materialização.

Para Vala (2003), a objetivação ou objetivação trata-se da maneira pela qual são organizados os elementos da representação e como eles ganham concretude, materializando-se em expressões da realidade. Vemos no posicionamento teórico desse autor a compreensão de que esse processo é marcado pela agregação de um conceito não plenamente determinado a uma imagem sólida que sintetiza o conceito e o faz inteligível.

Para Sá (1996), a objetivação traz em sua essência uma dinâmica na qual um objeto entra no campo da imaginação, para ser remodelado, ganhando novos contornos, saindo do lugar de um objeto para vir a ser concreto, a palavra solidificada. Ainda para esse autor, a objetivação é a concepção imagética de alguma coisa que simboliza as palavras.

Natividade (2010) reforça a ideia de objetivação como processo através do qual um objeto ignorado transforma-se em conceito, adquire configuração concreta. Camargo et al. (2011), por sua vez, afirma que se trata da materialização das crenças

e significações, ou seja, o processo de estabelecimento de correspondência entre os objetos e as palavras.

Na obra de Camargo et al. (2011) vemos o processo de objetificação divididos em três momentos diferentes. O primeiro marcado pela dinâmica da seleção e descontextualização das informações, das ideias e das crenças próprias ao objeto a ser representado. Nesse instante, o objetivo da ação cognitiva é o desenvolvimento de um todo o máximo coerente, construindo uma mensagem pequena, comunicável e aproveitável.

O segundo instante, para Camargo et al. (2011), a objetificação, caracteriza-se pelo ordenamento dos elementos em um modelo ou traçado de relações estruturadas. Por fim, o processo de objetificação produz a naturalização, que consiste nos esquemas figurados e suas relativas relações construindo materialidade às representações. O abstrato se materializa em metáforas, símbolos e imagens.

Já a ancoragem é marcada pela dinâmica de referência através da qual as vivências e fluxos de pensamentos instituídos farão parte da composição das Representações Sociais (Vala, 1993).

A partir desse apontamento teórico podemos compreender que na construção das representações sociais os sujeitos farão referência a experiências anteriores na tentativa de avaliar o que não é conhecido com o que já o é.

Para Sá (1996), vemos nesse processo de ancoragem que a representação de um novo objeto acontece a partir de sua integração com um princípio de crenças sociais pré-estabelecido, isto é, a integralização de informações novas a um sistema preexistente de categorias, com o intuito de transformar o novo em algo comum.

Polli (2008), empregando a mesma linha de raciocínio propõe que é pela ancoragem que vemos a possibilidade de apoio para as novas crenças advindas das crenças preexistentes, bem como Natividade (2010) reitera que as novas informações serão qualificadas e incorporadas tendo como referência as estruturas já construídas pelo grupo social e as quais os indivíduos tomam como norteamento.

Na ancoragem há possibilidade de utilização dos seguintes mecanismos: a classificação, que cria categorias para o incomum julgando o objeto a partir do seu conhecimento anterior, a generalização, na qual o objeto se adapta a uma imagem acabada já edificada ou da individuação, através da qual o sujeito cria uma imagem do objeto de forma distinta.

Finalmente, para Lucena Filho (2015), na ancoragem há a o esforço dos membros de um grupo social em transformar o objeto em instrumento que possa ser utilizável. A ancoragem parece produzir um enraizamento da representação em um conjunto de significações para lhe proporcionar coerência.

3.1.4.2 *Do núcleo central*

Na presente pesquisa a caminhada de construção do referencial teórico sobre o fenômeno das Representações Sociais leva-nos a refletir após a sua conceituação e reconhecimento dos seus processos de construção, sobre como se subdividem os elementos das Representações Sociais, de acordo com a Teoria do Núcleo Central.

De acordo com Sá (1996), para nos aproximarmos da compreensão das funções do núcleo central é imperativo discutir seu conceito, a organização interior da representação, levando em consideração o sistema central e o sistema periférico.

Segundo Polli (2008), essa teoria propõe que há um núcleo central em torno do qual se aparelha uma representação, sendo esse núcleo da representação a parte mais difícil de ser modificado.

De acordo com Abric (2001), o núcleo central das representações sociais está inteiramente conectado e afetado pelos cenários históricos, ideológicos e sociológicos, sendo densamente impactado pela memória coletiva do grupo e o sistema de normas desse. Além disso, para Abric (2001), o núcleo central é construído a partir da natureza do objeto a ser representado e também a partir da relação à qual o grupo irá estabelecer com ele. Para esse autor o núcleo central teria a função de gerar ou transformar os significados dos outros elementos que compõem a representação social e a função de organizar o tipo de vínculos que serão estabelecidos os elementos de uma representação, ganhando características

A partir de Polli (2008), podemos pensar o núcleo central como coerente e estável permitindo a ininterrupção e coerência da representação social autônomo do contexto social.

Segundo Camargo et al. (2011), nas Representações Sociais vemos que as crenças vão sendo construídas de maneira coletivamente e definidas historicamente. Tais crenças ganham o *status* de inquestionáveis, já que norteiam os modos de vida

e afiançam a identidade um grupo social. Assim, fica claro que o núcleo central de uma RS forma a sua base.

Para Villa Boas (2012), o núcleo central é o componente que individualiza a representação e havendo modificação nele, essa reverberará em toda a representação. Para esse autor mesmo que uma representação modifique sua estrutura, conservando ainda o núcleo central, podemos afirmar que se trata da mesma representação. Contudo, no instante que seu núcleo se modifica, veremos uma transformação na representação de maneira geral.

Assim, o núcleo central seria constituído por elementos da natureza do objeto representado, por elementos advindos do tipo de relações que o grupo estabelece com este objeto (Abric, 1993).

Para Villas Boas (2012), o núcleo central carrega consigo duas funções basilares: (1) função geradora: pois o núcleo central institui ou modifica os significados dos elementos da representação; (2) função organizadora: origina a natureza do contexto entre os componentes da representação, assim sendo, congregador e estabilizante.

Segundo Abric (1993), é necessário que observemos que o núcleo central não deve ser determinado por critérios meramente quantitativos, pois não é a presença numérica de um elemento que determina seu aspecto central, senão a ocorrência de que ele promove significado à representação. Propõe ainda o autor que esse núcleo é determinado por contextos sociológicos, ideológicos e históricos que promovem normas sociais e valores.

Ao que Villas Boas (2012) reitera que os elementos que formam o núcleo central são constituídos pelas normas de um grupo e que se tratam de elementos inegociáveis. Tais elementos podem não ser equivalentes entre si, apesar de todos serem essenciais, independente do seu grau de importância na representação social.

Aprofundando a discussão, Abric (2001) faz uma distinção dos elementos que existem no núcleo: os componentes normativos e funcionais. Os normativos estariam conectados ao conjunto de valores dos indivíduos. Tais elementos estariam relacionados ao aspecto essencialmente social do núcleo ligado à ideologia e à história do grupo. Produzem as avaliações e tomadas de decisão frente ao objeto. Por sua vez, os componentes funcionais permanecem atrelados às propriedades descritivas e à localização do objeto nas práticas sociais do grupo. Assim, a

representação poderá ser mais funcional ou ideológica a depender da característica do elemento mais importante do núcleo.

Villas Boas (2012) relembra que nessa teoria vemos a proposição de que a organização interior dos elementos das representações acontece às voltas do um núcleo central e que mudanças podem acontecer nelas através das transformações resistentes, das progressivas ou das brutais.

Segundo Abric (2001), na transformação progressiva as práticas sociais novas adotadas pelos sujeitos não são inteiramente conflitantes com o núcleo central; na transformação resistente, a formulação e o trabalho de ações de defesa evitam, em dado espaço temporal, o destruição do núcleo, mas não para sempre e transformação brutal, onde percebemos que a alteração dos contextos acomete inteiramente o significado da representação, não havendo a possibilidade do uso de mecanismos defensivos.

Camargo et al. (2011) nos lembra que apesar de ser estável, o núcleo central pode possuir elementos que podem ter desiguais graus de emprego a partir do contexto. Quer dizer, os componentes centrais podem ser acionados variavelmente, a depender do contexto social. Esse acionamento ou não se dá mediante um conjunto de fatores. Por exemplo, a finalidade da situação pode beneficiar o acionamento de elementos pragmáticos ou normativos, bem como a distância do grupo em relação ao objeto, ou seja, a maior aproximação do grupo em relação ao objeto produzirá a valorização dos seus elementos funcionais e, o contexto de enunciação, no qual a depender do mesmo alguns elementos poderão ser escondidos no núcleo.

3.1.4.3 Sistema periférico

Os elementos não-centrais que constituem as Representações Sociais compõem o sistema periférico. Se de um lado temos os componentes centrais mais abstratos e possuidores de natureza mais normativa, de outro vemos, segundo Abric (1993) e Wachelke (2007), temos os elementos periféricos como aqueles que promovem roteiros de práticas concretas. São eles mais funcionais porque delineiam e definem ações. Para esses autores seriam tais componentes conectados com os

centrais que garantiriam a representação social o *status* de guia de leitura para a realidade.

Segundo Abric (1993), no sistema periférico encontrar-se-iam os elementos mais acessíveis e mais concretos. Ele é formado pelas informações arquivadas, eleitas e decodificadas, bem como pelos juízos a respeito do objeto em seu contexto, pelos estereótipos e pelas crenças. Esse sistema permite que vivências subjetivas e histórias individuais possam ser integradas à representação. Assim, ele pode ganhar contornos diferentes em distintos membros do grupo. Podemos pensar que justamente devido a essa dinâmica vemos o suporte para a heterogeneidade do grupo.

Villas Boas (2012) defende que o sistema periférico é adaptável, evolucionar, sensível ao contexto imediato, mais ajustado à realidade momentânea. Estaria ele mais conectado ao contexto contemporâneo no qual os indivíduos acham-se mergulhados, bem como permite uma adaptação da representação ao vivido, uma conexão com as experiências do dia a dia.

Wilbert (2009) adjetiva o sistema periférico como acessível, vivo e dadas essas características mais instável, carregando uma predisposição à mudança. Abric (2001) propõe que os elementos periféricos trazem consigo a possibilidade de divergir dentro de um grupo sem impactar o seu núcleo central. Bem como, propõe esse último pesquisador que o sistema periférico tem três funções elementares: a primeira de concretização, que tem relação com a ancoragem da representação na vida real, quer dizer, a concretização das representações através da construção de termos sólidos, inteligíveis e passível de transmitir e reverberar no grupo.

Para Polli (2013), essa função estaria relacionada com a interface entre o núcleo central e a situação concreta através da qual a representação é trabalhada e posta em funcionamento; a segunda função, para Abric (2001), a função de regulação relacionada com o ajustamento da representação ao desenvolvimento do cenário de construção dessa.

Ainda de acordo com Polli (2013), as informações novas podem ser integradas na periferia da representação, bem como elementos conflitantes pela atribuição de menor uma importância menor, ou através da reinterpretação do significado estabelecido pelo núcleo central, ou mesmo, lhes caracterizando como exceção; e terceira, para Abric (2001), a função de defesa ao núcleo central objetivando uma oposição às mudanças.

De acordo com Polli (2013), cabe ao sistema periférico a garantia de funcionamento da representação como um conjunto que possibilita a compreensão de uma situação, apontando como o sujeito deve se comportar, entender ou memorizar. Essa autora ainda sinaliza que é função do sistema periférico o deciframento de uma situação normal, já que por vezes alguns aspectos de uma representação podem apresentar desarmonia com características da situação. Caso aconteçam, afirma Polli (2013) poderá haver um desmonte da representação social. Mas tal sistema absorve os desacordos garantindo uma certa estabilidade para a representação.

Camargo et al. (2011) revela o sistema periférico como um tipo de “pára-choques” em meio a uma realidade que interroga a representação e um núcleo que não pode variar com facilidade.

Sá (1996) já marcava a distinção do núcleo central e o sistema periférico quando qualificava o primeiro como consensual, estável, coerente e rígido, e segundo como o marcado pelas subjetividades, flexível, que suporta possíveis contradições, possibilitando um ajustamento à realidade.

Polli (2013) nos afirma que haveria uma hierarquização desses a partir de seu lugar de distanciamento do núcleo central: quanto mais próximos, mais importantes.

Podemos perceber que as pesquisas e os estudos das Representações Sociais de abordagem estrutural denunciam que elementos distintos das representações são acionados segundo o cenário de enunciação dessas representações, intento da situação e distância do grupo em relação ao objeto. Essa abordagem provê contribuições múltiplas no reconhecimento de representações de grupos distintos e a comparação entre essas, dessa feita o norteamento proposto por tal teoria será o mapa de busca para a execução da presente pesquisa.

3.1.5 Estudos sobre representações sociais na área das medidas socioeducativas

No que diz respeito a pesquisas de representações sociais na área de cumprimento de medidas socioeducativas é pertinente apresentar a pesquisa de Silva (2014) realizada pela UNB, a qual intentou reconhecer as RS dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas sobre a escola. Foi utilizado um questionário de associação livre de palavras aplicado em 53 sujeitos. Na análise dos dados utilizou-se do software EVOC (1977) que combinou a constâncias das palavras

invocadas. Aparecem como representações relacionadas à escola para esses adolescentes as palavras: Aprendizagem, Futuro melhor, Emprego melhor (16,9%) o que releva a escola como local de aprendizagem e de melhoria da qualidade de vida para esses sujeitos.

Vinuto (2014) buscou compreender as distintas construções representacionais acerca da família do adolescente em conflito com a lei: a que é posta pela Doutrina de Proteção Integral, que dá suporte ao ECA, e as presentes nas falas de operadores de medidas socioeducativas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas nas quais se percebeu que algumas desarmonias entre as representações dos funcionários e as do ECA. As representações sociais dos operadores apontam para narrativas que apenas responsabilizam à família pelo ato infracional, diferente do posto pelo ECA.

Aranzedo (2015), por sua vez, objetivou compreender como adolescentes do gênero feminino representam a medida socioeducativa (MSE) de Liberdade Assistida (LA) e Internação. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com vinte adolescentes e estas representam as medidas socioeducativas de liberdade assistida uma oportunidade de aprendizagem e reflexão, já as medidas de privação de liberdade são representadas como vias de punição e experimentação de solidão.

No mesmo ano, pela UEPB, Oliveira (2015) desenvolveu um estudo sobre justiça e respeito com adolescentes em conflito com a lei. Foi realizado um grupo focal com dez adolescentes que estavam cumprindo medidas socioeducativas no CREAS de Campina Grande. Os adolescentes apresentam representações sociais de respeito unilateral, baseados em uma relação de dependência.

Ainda tratando das produções acadêmicas relacionadas à TRS e medidas socioeducativas, no ano de 2015, identificou-se a pesquisa intitulada Representações Sociais sobre os adolescentes em conflito com a lei: a visão dos profissionais da rede de atendimento à infância e adolescência de Santo Antônio de Jesus/BA, o eco de como os profissionais que trabalham com as MSE representam esses adolescentes (Souza, 2015). Nessa pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada com dezessete profissionais e foi empregada como técnica de análise das entrevistas a análise de discurso. Os resultados mostram que os profissionais, sujeitos da pesquisa, são a favor da redução da maior idade penal e que não tiveram capacitação para a execução dessas atividades.

Na UFPB, Andrade (2015) analisou as RS acerca do uso de drogas entre os adolescentes em conflito com a lei. Foram entrevistados individualmente 31 sujeitos em regime de internação no cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade e neles também foi aplicada a técnica do teste de associação livre de palavras. Essas foram analisadas pelo software EVOC e as entrevistas foram tratadas pela análise de conteúdo. Nos resultados foram percebidos que as drogas são representadas de maneira negativa e como causadoras de problemas de saúde e de conflitos na família.

Mais recentemente, Costa (2016) investigou o impacto da cor da pele e do estrato social do adolescente em conflito com a lei nas representações sociais de estudantes de Direito. Os sujeitos da pesquisa foram 102 estudantes entre 20 e 62 anos. O estudo foi realizado a partir de um delineamento experimental. Na coleta de dados, foi apresentado um caso de ato infracional e foi alterado entre os grupos a cor da pele e classe econômica do adolescente. Depois da leitura do caso, os sujeitos da pesquisa foram interrogados sobre quais das medidas socioeducativas deveriam ser aplicadas ao sujeito do texto. Os resultados revelaram que a internação foi a mais indicada pelos participantes (44,1%). Não houve diferenças significativas na indicação das medidas por causa da cor da pele e classe social do adolescente.

Dantas (2016), pela UEPB, realizou uma pesquisa sobre as RS dos operadores de direito sobre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. A pesquisa caracterizou-se como uma revisão para fundamentar as reflexões sobre o tema. Como resultado, podemos perceber que as representações sociais ajudam de maneira expressiva nas práticas profissionais dos operadores de Direito e que, de semelhante forma determinam as práticas como os adolescentes em medidas socioeducativas são tratados.

Finalmente, Rezende e Anjos (2016) pesquisaram as RS sobre a escola para adolescentes cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois profissionais de educação (coordenadora e professor) e através de dois grupos focais foram entrevistados 10 adolescentes internados. Foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1979). Profissionais e adolescentes acordam que os recursos do sistema socioeducativo são muito precários, o que atrapalha os objetivos das medidas.

No ano seguinte podemos citar apenas o trabalho de Lima (2017) que descreveu as Representações Sociais de jovens de classe popular sobre

adolescentes autores de ato infracional e os resultados evidenciam que os sujeitos da pesquisa apresentam a pobreza como maior causadora de atos infracionais.

Já no ano de 2018 ainda podemos citar o estudo de Andrade e Alves (2018), que buscaram analisar as RS sobre o uso de drogas entre os adolescentes em conflito com a lei. Caracterizada como pesquisa qualitativa, foram nela entrevistados 25 adolescentes em cumprimento de medida de internação na cidade de João Pessoa e os dados foram analisados a partir da técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (1979). Os resultados apontam para uma representação negativa da droga para esses adolescentes, sendo responsável pelo surgimento de problemas de saúde e familiares. O crack foi apontado com muito perigoso e causador de atos delituosos para a manutenção do vício.

Na Universidade Federal de Pernambuco, Ribeiro (2018) faz uma pesquisa sobre as RS dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de semiliberdade sobre os seus projetos de vida. A partir dos dados elencados, as representações dos referidos sujeitos de pesquisa são marcadas pelo desejo de superação e o enfrentamento das vulnerabilidades.

3.2 Do adolescente em conflito com a lei e das medidas socioeducativas

3.2.1 Das compreensões sobre a adolescência

Na tentativa de compreendermos as ações do Estado no enfrentamento ao ato infracional praticados por adolescentes em conflito com a lei, necessitamos primeiramente nos aproximar das concepções ao longo do tempo reproduzidas em nossa sociedade sobre a adolescência, tentando perceber como podem elas reverberar atualmente.

De acordo com Rosa e Vicentin (2012), a compreensão da adolescência como uma fase do desenvolvimento e como condição peculiar é recente na História. Nem sempre o adolescente foi visto como alguém em uma fase especial do desenvolvimento humano. “As primeiras tentativas de descrever a adolescência datam do início do século XV, embora esta fase tenha sido reconhecida como crucial ao desenvolvimento humano somente nos anos de 1890 (Senna & Dessen, 2012, p. 101). De fato, advogam Rosa e Vicentin (2012) que podemos pensar a adolescência como processo subjetivo tecido na modernidade a partir da ausência de lugares pré-

definidos para o jovem e para sua entrada no mundo do trabalho; estaria, assim, o adolescente em um lugar distinto da infância e da fase adulta.

Indo ao encontro das ideias das autoras acima, Marino (2013) afirma que refletir sobre a infância e sobre a adolescência demanda compreender como a cultura, a sociedade, as formas de estruturação familiar e as relações de poder vão representando esses sujeitos nas relações com os adultos através dos séculos. Seguindo a mesma linha de raciocínio, para Braga e Batista (2011), a adolescência trata-se realmente de uma construção sócio-histórica determinada pela vivência pessoal, desde seu nascimento, e também pelo desenvolvimento de suas relações interpessoais. Para esses autores, não podemos compreender a adolescência sem levar em consideração os complexos processos de mudança social ocorridos nas sociedades, pois parece admissível pensar as adolescências como frutos e sintomas dessas transformações. Finalmente, Martins e Roesler (2011) vão ao encontro dessa perspectiva de que para entender o lugar do adolescente na atualidade é preciso perceber o processo histórico e social das distintas representações da sociedade a respeito das crianças, dos adolescentes e, conseqüentemente, dos seus respectivos direitos.

Nas culturas antigas, por exemplo, a juventude era retratada como naturalmente arredia e avessa aos bons costumes, sujeitos com inabilidade de optar pelo o bem sem a intervenção e os conselhos dos mais velhos, como sinaliza Lírio (2012). Nessas culturas, a entrada na puberdade, compreendida como fenômeno biológico promotor das alterações físicas e comportamentais que marcavam a saída do mundo infantil e a entrada desse sujeito no mundo dos adultos, era um dos acontecimentos mais relevantes na vida dos indivíduos.

Já na idade média, ainda de acordo com Lírio (2012), era hábito o envio de crianças dos seis aos oito anos de idade para a casa de algum artesão ou profissional com o objetivo de ensinar os bons costumes. Segue o autor afirmando que na Idade Moderna não era reconhecida como fase especial, sendo no século XVIII que ocorrerão as primeiras tentativas de definir a adolescência.

De acordo com Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2012), o termo adolescente deriva do latim *adolescere* e tem o significado de crescer, sendo utilizado inicialmente na língua inglesa por volta do ano de 1430. Tal terminologia caracterizaria homens com idades de 14 a 21 anos para os e mulheres com 12 a 21 anos, sendo tomada oficialmente como estágio do desenvolvimento em 1904 pelo psicólogo norte-

americano Stanley Hall. É na virada do século XIX para o XX, que acontecimentos demográficos, sociais e culturais propiciaram a determinação da adolescência como estágio distinto do desenvolvimento do ser humano (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silveiras, 2012). Lírio (2012) reafirma que a concepção da adolescência como estágio próprio do desenvolvimento e localizado entre a infância e a idade adulta seria algo que ganharia contornos definidos apenas no século XX nas sociedades ocidentais. Dessa forma, podemos pensar que temos um pouco mais de cem anos de reconhecimento da adolescência como estágio do desenvolvimento e permeada pelas representações que dela vão sendo construídas. Logo, muito precisa ser sobre a adolescência investigado.

Na contemporaneidade, para Arantes in Conselho Federal de Psicologia (2009) as pesquisas sobre a infância e adolescência vão apresentando o quão complexos são esses objetos de investigação, primeiro pela juventude desses estudos, bem como pelas diversidades culturais. Afirma a autora que conceitos como infância, adolescências, juventude, desenvolvimento, maturidade sempre causaram e continuam a promover muitos debates e controvérsias nas Ciências Sociais e Humanas.

A respeito dessa polifonia representacional e conceitual sobre o fenômeno da adolescência, Rosa e Vicentin (2012) advogam que os enunciados sociais sobre ela são ambivalentes, ora são admirados e exaltados devida a beleza atribuída à juventude, ao suposto vigor sexual e ao domínio das linguagens tecnológicas, ora representados como apáticos, desinteressados ou indiferentes.

Uma tentativa de abordar a conceituação sobre a adolescência se apresenta quando utilizamos a dimensão cronológica como norteadora. Marino (2013) nos lembra que para a Organização Mundial de Saúde no ano de 1989 a categoria “criança” passa estendida para os seres humanos menores de 18 anos. Einstein (2005, p.1) marca que “Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos (*adolescents*) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (*youth*) critério este usado principalmente para fins estatísticos e políticos”. Informa-nos essa autora que para grande parte dos países, o início de maioridade sob a perspectiva legal é marcado aos 18 anos, mas outros critérios existem e permanecem fluidos e estruturados a partir das culturas locais.

Por ser tratar de um fenômeno recente na história e construído socialmente, sua conceituação e delimitação ainda são controversos, como podemos observar. Assim, se não é no lugar de adulto que o adolescente se encontra, tampouco não será no lugar de criança que ele será colocado e de onde serão as concepções sobre ele produzidas.

O Estado brasileiro tendo como ponto de ancoragem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990 em seu artigo segundo, define criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e considera a adolescência a partir de 12 até os 18 anos de idade. Meneses, Campos e Toledo (2008), por sua vez, apresentam a adolescência como uma fase compreendida entre os 10 e os 19 anos de idade, caracterizando-a como estágio marcado por profundas alterações físicas, psicológicas e sociais. Estaria a adolescência em contiguidade à fase da infância, ao que Volpi (2015) reafirma que por essa perspectiva podemos apreender que a criança e o adolescente devem ser vistos como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e alvos de proteção integral.

A despeito de comumente utilizarmos como sinônimos os termos puberdade e adolescência, Kalina (1979) propõe uma diferenciação entre essas duas nomenclaturas. A primeira é preeminentemente biológica e se caracteriza essencialmente por transformações corporais como aparição da menstruação, pelos pubianos, alterações vocais, ejaculação e outros fenômenos físicos, geralmente estudados pela Medicina e pela Biologia.

Reafirmando a ideia anterior, para Meneses, Campos e Toledo (2008) a puberdade seria de ordem biológica associada às transformações fisiológicas e morfológicas resultantes da reativação dos mecanismos neuro-hormonais.

Segundo os autores acima citados, as modificações fundamentais da puberdade seria o estirão puberal e as transformações na estruturação, além do desenvolvimento gonadal, dos órgãos genitais e reprodutores e das características sexuais secundárias.

Já a adolescência, segundo Kalina (1979), seria o componente social e psicológico do processo que é constantemente determinado, modificado e influenciado pela sociedade e pela cultura. Isso não significa, segundo o autor que a puberdade também não possa ser influenciada pelo fator social.

Também para Schoen- Ferreira et al. (2010) a puberdade está relacionada aos fenômenos fisiológicos, que produzem as transformações hormonais e corporais, já adolescência tem relação com aspectos psicossociais desse mesmo processo.

Cruz e Guareschi (2014), tentando apresentar subsídios para a compreensão da adolescência, apresentam as contribuições da Psicologia, uma vez que ela se debruça sobre o entendimento dos fenômenos humanos e sociais, e aí partir desse lugar de produção de conhecimento científico, podemos pensar na adolescência como um desses fenômenos. As práticas psicológicas no campo da adolescência foram ganhando espaço nesse e, em outros campos, constituindo-se como método científico fabricante de verdades.

A partir do lugar de fala da Psicologia e apontando a infância como local de início de constituição dos sujeitos e a adolescência como ancoragem dessa, Luz (2008) faz confluir ideias vygostkianas, wallonianas, freudianas, ericksonianas quando afirma que a influência do ambiente físico e social produzirá marcas ao longo do desenvolvimento até a fase adulta e que as instituições que se responsabilizam pela educação dos mais jovens devem torná-los hábeis em se relacionar com os outros, de reconhecer limites sociais constituídos e orientadores de seus desejos e impulsos.

Luz (2008) também destaca o número crescente de sociólogos que compreendem a infância como uma “forma social”. Isso não significaria associar esse período da vida a uma visão de desenvolvimento da criança, centrada em seu amadurecimento e em sua integração progressiva, mas a de adotar uma visão fenomenológica que se interesse pela experiência das crenças, por seu papel de atores. Nessa visão a infância é uma construção social não separada de variáveis como classe social, sexo e pertencimento étnico.

Para Luz (2008), essas proposições ganharão contornos desafiadores, pois demandam o abandono de modelos anteriores usados no entendimento das crianças e de suas relações entre si, com os adultos e com o mundo. Essa autora também afirma que até o presente momento ainda utilizamos de velhos modelos de compreensão da infância como o paradigma da propriedade do indivíduo em desenvolvimento, o paradigma da proteção e controle e o paradigma da perigosidade, e neles estão subentendidos a menoridade e o paternalismo, que comumente observamos no cotidiano desses seres em desenvolvimento, ainda como

caracterizados como sem voz e devendo ser moldados pelos adultos, “buscadores” dos melhores interesses destes.

Luz (2008) acredita nas interações sociais como fontes de desenvolvimento, baseando-se nos postulados da Sociologia da Infância e da Adolescência que propõem um olhar para a especificidade do comportamento desses sujeitos.

O que podemos perceber, até então, é ação de distintos campos de conhecimento produzindo concepções e representações sobre a adolescência e sobre os adolescentes, na tentativa de capturá-los em um registro de diferenciação dessa fase.

Intentando caracterizar o sujeito da adolescência, Schlogel e Tureck (2011) sustentam que a atitude questionadora dele seria própria de seu período de construção de opinião. Estando os adolescentes limitados ou barrados nas relações de poder reproduzidas em nossas sociedades, suas relações de confronto não se darão apenas em um determinado grupo social.

Já segundo Kalina (1979), a crise parece ser, uma das grandes características da adolescência e sob uma perspectiva winicottiana aponta ela como advinda das primeiras transformações corporais e das ansiedades associadas a tais transformações e expectativas sociais. O adolescente aqui vive um conflito entre o que ele é e o que ele deseja ser.

Apontando outras dimensões relacionadas à adolescência, Marino (2013) afirma que o adolescente ainda está construindo uma representação social do mundo em sua volta e de si próprio. Essa representação é constituída de conhecimentos, valores, crenças, normas, linguagens que formarão uma rede de significados. Esse conjunto de crenças e valores, construídos socialmente, servirá como um norteador para a compreensão de si e do mundo, bem como de suas condutas.

Luz (2008) propõe que as influências sociais produzirão marcas desde muito cedo na vida dos sujeitos e durante todo o desenvolvimento desses. Assim, os valores morais, as atitudes sociais e a estabilidade emocional podem ser impactados pela experiência social precoce.

Ainda que pareça haver uma confluência de ideias acerca da adolescência, com base nos autores citados acima, para Gavarini (2012) os adolescentes são diferentes dos estereótipos que construímos sobre eles e distintos das representações que deles criamos, uma vez que suas vias de inscrição social e suas relações interpessoais são múltiplas.

Assim, podemos pensar de acordo com Rosa e Vicentin (2012) não em uma adolescência, mas em adolescências, uma vez que elas terão características particulares a partir de distintas perspectivas sociopolíticas e econômicas, nas quais esses sujeitos estejam inseridos. Tratam-se as adolescências, segundo ambas, de um período de intenso trabalho psíquico, subjetivo e relacional, geralmente desencadeado pela entrada na puberdade e pelas expectativas em relação ao sujeito da adolescência. Para elas por se tratarem de sujeitos em desenvolvimento, precisarão de proteção para que suas experimentações e ensaios não conduzam a definições precoces sobre quem são.

Ao mesmo tempo em que é proposta a universalidade do estágio da adolescência, observa-se que ela depende de uma inserção histórica e cultural, que determina, portanto, variadas formas de viver a adolescência, de acordo com o gênero, o grupo social e a geração (Schoen-Ferreira et al., p. 228).

Para reconhecer a condição peculiar da criança e do adolescente, para Arantes (2009), não se trata de conduzi-los ao lugar de objeto, mas de garantir a compreensão dessas etapas do desenvolvimento e as fragilidades a elas relacionadas.

Apesar dos avanços na compreensão da adolescência, ainda se pode identificar uma tendência a caracterizar este período apenas como um momento no curso de vida, repleto de dificuldades, conflitos, alterações constantes de humor e comportamentos de risco (Lerner, 2004).

Tais concepções enfatizam situações conflituosas, tipicamente associadas a esta fase, pautando-se na ideia de reconhecimento e tratamento de problemas, tem foco na conduta do adolescente “doente” (Theokas et al., 2005).

Parece que a busca pela compreensão da adolescência vai se produzindo a partir do interesse de ações para o controle desses sujeitos e uma pretensa proteção.

O que é possível perceber é que, a partir dos teóricos apreciados, as adolescências são construções sociais edificadas pelos adultos que pouco possibilitam a construção de um lugar de fala dos adolescentes. No geral, o que deles sabemos não foi por eles dito.

3.2.2 Das ações do Estado para à adolescência

As concepções sobre a adolescência, que ora se mostram polifônicas e ambivalentes e ora confluem para marcá-la como conflituosa, produzirão norteamentos sobre como com esses sujeitos lidar e quais lugares, direitos e deveres a eles serão destinados. A esse respeito, Marino (2013) nos lembra que as concepções de infância e de adolescência como fases do desenvolvimento são produtos de um processo de mudanças na história da humanidade e desencadearam em uma série de tratamentos e intervenções destinados a esses sujeitos.

Para Marino (2013) a sociedade em sua dinâmica entre os atores sociais, inclusive o Estado, produziram vias de manejo com os adolescentes. Interessa-nos pensar, no presente momento do trabalho, quais relações irão insurgir entre o Estado e os adolescentes, a partir de como ele os entenderá e quais instituições, legislações e políticas públicas serão a essa camada da sociedade propostas.

De início, cabe tentarmos delimitar a definição de Estado que serve de sustentação para as reflexões propostas nesse tópico. Bobbio (1987) nos apresenta o Estado como uma organização e ordenamento jurídico que intenta desempenhar o poder soberano em um território no qual estão fundamentalmente submissos os sujeitos que nele habitam ou a ele pertencem. O exercício do poder do Estado ganha validade da norma e para se fazer valer pode recorrer até mesmo, em casos de necessidade, à força. Assim, o Estado vai se concretizar quando o seu poder garante a tomada de decisões e a reverberação de seus comandos correspondentes entre todos aqueles que vivam em dado território, verdadeiramente seguidas pela grande maioria dos sujeitos.

Complementando a compreensão de Estado e sua funcionalidade, Höfling (2001) o apresenta como o conjunto de instituições estáveis – a exemplo de órgãos legislativos, tribunais, exército e distintas que não compõem um bloco monolítico basicamente, mas que garantem a ação do governo. Já Governo a autora define como:

O conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Höfling, 2001, p. 30).

No que diz respeito à construção das ações do Estado e do Governo, o CFP (2009) propõe que as políticas de Estado são erigidas, teoricamente, a partir de momentos de diálogo entre os governos e a sociedade. Segundo o documento, quando elas buscam atender os direitos fundamentais dos cidadãos, sem distinção, pode-se afirmar que temos nesse território uma política de Estado e não de Governo. Mas as relações entre Estado e Sociedade são marcadas por conflitos e aspirações antagônicas.

O Estado, de acordo com o CFP (2009), pode também ser entendido como organização política, baseado em um modelo econômico e, estruturado a partir da construção e participação democrática, tendo, em determinados espaços maior ou menor centralização do poder. Tendemos a confundir o Estado com os governos que estão em mandatos.

No caso do Estado Brasileiro, vemos esse organizado sob a lógica de mercado e do capital, estruturando-se a partir de modelos de desenvolvimento político, social e econômico que se norteiam pela concentração de capital e, conseqüentemente, pela exclusão de uma parcela significativa da população ao acesso a riquezas e patrimônios erguidos socialmente, produzindo a exclusão cultural, social e econômica (CFP, 2009)

No que diz respeito às ações do Estado para os adolescentes, Azambuja (2009) lembra-nos que o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos é recente em nossa história, uma vez que até o século XX eles eram vistos como objetos a serviço dos desejos dos adultos.

Para Azambuja (2009), é no início do século passado que a noção de etapas do desenvolvimento passa a ser relacionada com a infância e a adolescência. Tudo isso, graças a documentos criados em âmbito internacional que apontavam para a importância dessa compreensão e da construção de legislações que garantissem os direitos das crianças e dos adolescentes.

A Constituição Federal (1988), mediante suas diretrizes e normas direcionadas à população e também às crianças e adolescentes, em concordância com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, passa a ser considerada muito importante para a construção do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), registro maior das ações do Estado Brasileiro para os adolescentes.

Na tentativa de construção de um resgate histórico das ações do Estado para os adolescentes, Azambuja (2009) sinaliza que a Declaração de Genebra de 1924 com

sua orientação sobre a necessidade de dar a infância o lugar de merecedora de atenção especial, atrelada a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, vai provocar mudanças na forma da sociedade compreender e se colocar frente aos sujeitos menores de 18 anos. Tais movimentos políticos e legislativos representam uma nova forma do Estado se relacionar com a criança e com o adolescente através de suas políticas sociais tendo como desafio reconhecer os interesses dessa população nos assuntos públicos.

Fazendo eco ao que foi afirmando, Botelho e Louzada (2011) propõem que a proteção de crianças e adolescentes possui suas raízes históricas na Declaração de Genebra de 1924 e na conseqüente Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959.

Tal reconhecimento que vai aparecer na Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança, de acordo com Azanbuja (2009), tem seus primeiros movimentos históricos no início no Século XVII na Inglaterra, que até então considerava a criança como uma propriedade do pai. Ainda segundo a autora, os Estados Unidos, no mesmo século passaram a se interessar pelo interesse da criança em casos de disputas judiciais relacionadas à guarda do filho.

Para Azanbuja (2009), a lógica do melhor interesse da criança vai se fundamentar na noção de que a infância e adolescência são fases peculiares do desenvolvimento humano, e que esses sujeitos não estariam plenamente desenvolvidos fisicamente, em sua personalidade e em seus aspectos cognitivos e morais. É dentro desse cenário que a criança e o adolescente vão ganhando visibilidade e o lugar de sujeitos de direitos.

Segundo Arantes (2009) tal convenção vai oportunizar a escuta do desejo da criança quando afirma que a opinião dela passa ser ouvida.

O Conselho Federal de Psicologia (2009) reafirma que um fato importante na consolidação dos direitos humanos e das estruturas necessárias à implantação de políticas públicas para a população e também para os adolescentes foi a CF (1988), uma vez que ela fomentou a participação da sociedade e norteou a possibilidade de uma nova compreensão de políticas públicas e controle social. É inegável que o Estado tem tentado criar mecanismos para a garantia dos direitos conquistados pelos cidadãos no decorrer da história política brasileira. Esses direitos vão sendo viabilizados por meio das Políticas Sociais responsáveis pela promoção de saúde, educação, habitação, alimentação, assistência social, previdência social, etc. As

políticas sociais se configuram como um conjunto de ações planejadas e operacionalizadas pelo Governo na tentativa de atuar com mais eficiência na produção, distribuição de bens já instituídos ou em transformação. “A formulação das políticas sociais apresentará sempre possibilidades de ampliação das conquistas da população frente às tentativas de mobilização e de enfretamento das desigualdades e da não garantia dos direitos sociais. (Bringhentti & Louzada, 2011, p. 236).

Para Hadler e Gareschi (2014), depois da CF (1988) no âmbito infanto-juvenil foi possível perceber o aparecimento da Convenção sobre os Direitos da criança de 1989. Tal situação promove o surgimento de novos paradigmas que passam a ser incorporados nas legislações, e esses sujeitos passam ser vistos com merecedores de Proteção Integral por parte do Estado, da família na efetivação de políticas públicas específicas para a defesa dos direitos desse público e no atendimento de suas demandas distintas. Uma mostra da reverberação desses novos paradigmas é a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) que desenhará as normas para os cuidados adequados a essa população.

Para Silva e Moreira (2011) a Doutrina da Proteção Integral, introduzida no ordenamento jurídico brasileiro através do artigo 227 da Constituição Federal, e caracterizada por princípios e ideias que fundamentam decisões judiciais, vai preconizar que toda criança e adolescente têm direitos e que mediante sua fase de desenvolvimento, precisam de proteção especial. Assim, as políticas sociais de proteção à criança e ao adolescente serão deliberadas e fiscalizadas pelos Conselhos de Direitos e Conselhos de Políticas Setoriais na tentativa de garantir tais direitos.

A concretização da Proteção Integral vai tentando ganhar concretude através do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD) e é de responsabilidade do CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) o estabelecimento de princípios e critérios para a institucionalização e efetivação desse sistema. O CONANDA compreende o sistema a partir da lógica da articulação e integração dos poderes públicos e da sociedade civil na utilização de ferramentas normativas e de mecanismos de promoção, amparo e controle nas esferas municipal, estadual e federal (CFP, 2009).

De acordo com o ECA (1990), o SGD é dividido em três dimensões: defesa, promoção e controle e efetivação dos direitos. A dimensão relacionada à defesa dos direitos busca a responsabilização do Estado, da Sociedade e da família no caso de violação dos direitos individuais ou coletivos que a criança ou o adolescente venha a

vivenciar. A dimensão pertinente à promoção dos direitos objetiva a deliberação e formulação da política de garantia de direitos, concretizando-se através de programas, ações, serviços e projetos públicos.

E por fim, a dimensão do controle e efetivação do direito que se dá em parceria com a sociedade civil organizada através de conselhos de direitos para a vigilância sobre a efetivação dos objetivos das outras dimensões garantidas pela CF (1988).

A partir do reconhecimento do Estado de direitos básicos da criança e do adolescente pela CF (1988) e ECA (1990) políticas sociais foram implantadas para a garantia desses direitos: Direito a vida e saúde, liberdade, respeito e dignidade, Convivência familiar e comunitária, Educação, Cultura, esporte e Lazer, Profissionalização e proteção no trabalho.

No que diz respeito ao direito à saúde temos no artigo 11 do ECA que “É assegurado o atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do SUS, garantindo o acesso às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação da saúde.” A operacionalização desses atendimentos se dará na efetivação do trabalho de Saúde da Família que terá em suas diretrizes os objetivos de a) acompanhar do crescimento e desenvolvimento b) promover atenção integral à saúde sexual e saúde reprodutiva e; c) promover atenção integral no uso abusivo de álcool e outras drogas por pessoas jovens (BRASIL, 2010).

Mendonça (2002) aponta o Programa de Saúde do Adolescente (PROSAD), que busca promover a saúde dos jovens, prevenir riscos e motivá-los à adesão na luta coletiva por sua cidadania. As ações do PROSAD se debruçam sobre crescimento e desenvolvimento, sexualidade e saúde reprodutiva, saúde mental, violência, prevenção de acidentes, maus tratos pela família e instituições.

Contudo o Ministério da Saúde em documento publicado em 2010 (Brasil, 2010) aponta que os estudos sobre o cenário atual das ações de saúde para os adolescentes ainda estão aquém às suas necessidades, uma vez que há fortes evidências de dificuldades de acesso dos adolescentes à educação, ao emprego, mediante as intensas desigualdades sociais, causando alta morbimortalidade por violências e impactando as vidas das pessoas jovens em nosso país. Assim, esses adolescentes encontram-se em estado de vulnerabilidade social que pode provocar o aumento do uso abusivo de álcool e de outras drogas; de doenças sexualmente transmissíveis e Aids; o início ou ao estabelecimento de doenças crônicas, o que interfere no crescimento e desenvolvimento saudáveis.

Segundo Mendonça (2002), no campo da saúde podemos observar como as ações do Estado podem melhorar, uma vez que indicadores anunciam os riscos que comprometem a população jovem entre 15 e 19 anos. Apresenta o autor que 68% das mortes desses adolescentes é por causas externas, realidade que se repete na divulgação do mapa da violência em 2016. Os problemas enfrentados na efetivação das ações do estado na área de saúde extrapolam a lógica de saúde e doença e apontam para uma correlação entre vulnerabilidade social e exposição às doenças.

No que diz respeito às ações do Estado sobre o direito à educação para os adolescentes, a CF (1988) no seu artigo 6 propõe que a educação é um direito social, sendo dever do Estado e da família. O ECA(1990) no artigo Art. 53 institui que toda criança e todo adolescente têm direito à educação, objetivando através desse processo o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho.

“Art. 54 (ECA, 1990) É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.”

Apesar do norteamto legislativo no que diz respeito ao processo educacional de adolescente no país, Lima (2015) advoga que a estruturação produtiva dirigida pela lógica capitalista globalizada nos anos de 1990 delimitaram as ações e políticas do Estado no campo da educação, atendendo aos requisitos da regulação do mercado e aos desejos da sociedade neoliberal. Tal posicionamento acarretou, de acordo com o autor os problemas atuais da educação.

Para Schwartzman (2005) essas políticas educacionais ainda demonstram suas fragilidades através da falta de escolas, da carência de verbas, de crianças que

vão à escola, mas aprendem aquém do esperado, e evadem do espaço educacional quando chegam na adolescência.

Afirma Schwartzman (2005), que boa parte dos adolescentes entre 15 e 17 anos não está cursando o ensino médio como deveriam, mas ainda continuam no ensino fundamental. Tais fragilidades endossam as situações de vulnerabilidade social e reprodução da pobreza.

Custodio e Moreira (2015) afirmam que é através da garantia do direito fundamental à educação de crianças e adolescentes que se pode enfrentar a exclusão social e efetivar a cidadania. Contudo, esses autores afirmam que sendo o Estado Brasileiro capitalista e globalizado promove ele próprio a exploração, a dominação e as exclusões, apartando muitas crianças e adolescentes da educação e não promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico. Para esses autores a efetivação do direito à educação para crianças e adolescentes, mediante políticas públicas articuladas, poderá enfrentar os obstáculos à sua universalização, salvaguardando a inclusão social e os direitos de cidadania, sendo uma importante ferramenta para quebrar o ciclo intergeracional da pobreza.

O artigo 60 do ECA (1990) norteia sobre os direitos dos adolescentes referente ao mundo do trabalho. Nele garante-se que o adolescente de 12 a 13 anos incompleto seja proibido da execução e de envolvimento em atividades laborais. A partir dos 14 anos poderá o adolescente trabalhar na condição de aprendiz, que proíbe o trabalho noturno, perigoso e insalubre e que prejudique seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, bem como possa atrapalhar sua frequência escolar.

Contudo, como afirma Mendonça (2002) a baixa escolaridade associada à evasão escolar vai repercutir nas condições de inserção no mercado de trabalho e na precocidade em que esses adolescentes entram no mundo do trabalho objetivando complementar a renda familiar. Tal cenário se manifesta como muito desfavorável ao desenvolvimento do adolescente.

Já o capítulo III do ECA (1990) vai propor os direitos relacionados a convivência familiar. Ganha importância esse trecho da lei mediante o cenário nacional marcado por um enorme quantitativo de crianças que enfrentam situações de extrema vulnerabilidade pessoal e social, sendo afastadas de suas famílias de origem para viver em situação de abrigo, assim a convivência familiar vai ganhando centralidade no âmbito das políticas sociais, então sustentado pelo artigo 19 do ECA(1990):

“É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral”

No caso das crianças e adolescentes em situação de abrigo, o ECA (1990) norteia que a cada 3 (três) meses elas tenham sua situação reavaliada e que sua permanência na instituição de abrigo não ultrapasse 18 meses, mas como advogam Souza e Brito (2015) o tempo de abrigo no país é maior que dois anos para 52,6% das crianças e dos adolescentes abrigados.

É válido pontuar que o Estado brasileiro, como nos lembra Marino (2013), até a publicação do ECA (1990) direcionava todas as ocorrências jurídicas e sociais relacionadas aos adolescentes e às crianças para a autoridade judiciária, mas mediante sua insuficiência para lidar com todas essas circunstâncias e graças aos movimentos nacionais a favor da desjuridicalização do sistema infanto-juvenil, surgiram os Conselhos Tutelares como parte do sistema de garantia de direitos.

O Conselho tutelar é um representante da sociedade e se configura como um órgão autônomo, ou seja, com liberdade na atuação e execução de suas funções, não jurisdicional, objetivando sempre o cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes e provocando o SGD para seu funcionamento efetivo.

Mas, como afirma Silva in CFP (2009) tal SGD ainda não se encontra realmente institucionalizado e efetivo, o que compromete a implementação das políticas públicas e garantia dos direitos desse público. Para a autora torna-se imperativo o maior investimento na rede de promoção e proteção, na tentativa de promover qualificação dos profissionais e dos serviços.

Marino (2013) afirma que mesmo a legislação brasileira destinadas a crianças e aos adolescentes ser uma das melhores do planeta, as situações de risco social vivenciadas pelas crianças pobres demonstram que há uma distância entre como deveria ser a sociedade para elas e como de fato é.

Ferrarezi (1995), fazendo uma análise das ações do Estado para a Infância e Adolescência, nos aponta que os anos de 1930 até 1964 essas eram pautadas em intervenções correcional-repressivas, passando por ações assistencialista-repressoras entre 1964 e 1988 e graças aos movimentos sociais e a Constituição Federal de 1988 ações mais humanistas e que buscam a garantia de direitos tornam-se norte.

Contudo, o atual momento da nação brasileira encontra-se marcado pela tentativa de intervenções que podem promover um retrocesso dessas ações humanistas e garantidoras de direito, como, por exemplo a tentativa do atual governo federal em flexibilizar o ECA (1990) para promover o recolhimento de adolescentes e crianças em situação de rua. Essas ações do atual governo, apresentando interesses próximos às práticas higienistas, retomam o modo repressor de tratar crianças que possuam comportamentos avaliados como desviantes do padrão moral socialmente acordado.

A partir dos autores apresentados podemos pensar que, ainda que o Estado Brasileiro carregue consigo legislações que são modelos a respeito da Proteção Integral à Infância e à adolescência, elas não se concretizam e podem ser responsáveis pelo surgimento de comportamentos e atos coibidos. Vemos a omissão do Estado como violação de direitos dos adolescentes que deveriam por ele ser protegidos.

Podemos pensar que as ações do Estado para adolescência vão legalmente buscar protege-la, mas concretamente viola os direitos desses sujeitos em desenvolvimento.

Para Silva (2009) a Proteção Integral à criança e ao adolescente está ancorada no ECA (1990) e demanda constantes articulações entre instituições de políticas públicas, ações e recursos que garantam a efetivação dessa em suas dimensões relacionadas à vida, saúde, educação, liberdade, lazer, profissionalização, dignidade e convivência familiar e comunitária. Essas ações e as políticas públicas merecem se configurar na tentativa de superar as multifacetadas formas de exclusão e promover ações que visem à inclusão socioeconômica e cultural.

3.2.3 Das concepções e discursos sobre a adolescência em conflito com a Lei

Nos tópicos anteriores buscamos compreender quais as concepções construídas sobre a adolescência e as ações do Estado destinadas a esses sujeitos. Na presente seção do trabalho intentar-se-á realizar o mesmo exercício referente à adolescência em conflito com a lei. De início é importante sinalizar que Lesoud (2012) afirma que os adolescentes e seus conflitos com os adultos estão desde muito tempo presentes na história da humanidade.

De acordo com Lesoud (2012) as civilizações antigas já enfrentavam comportamentos de transgressão social práticos por adolescentes e exemplifica apontando placas da Mesopotâmia de 3000 A.C que já fazia menção a ausência de respeito em relação aos adultos nas “novas gerações”. A forma como esses adolescentes vão sendo tratados vai ganhando distintos contornos, pois a sociedade foi mudando seu interesse em relação ao adolescente mediante a evolução dos regimes políticos e transformações das organizações sociais.

A violência e o conflito com a lei não são fenômenos tipicamente contemporâneos. Jesus (2014) afirma que no século XIX, já advogava Durkheim que as sociedades estariam marcadas pela violência e pela insurgência de atos criminosos. No século XX, lembra a autora que Foucault reafirmava essa proposição e advoga que não haveria sociedade sem crime ou violência. Assim, violência e crime fariam parte da existência humana e encontrariam nas relações sociais o cenário para o seu acontecimento.

Várias são as áreas de produção de conhecimento que se interessam e se debruçam sobre o fenômeno de conflito com a lei. De acordo com Rigon (2012) a delinquência relacionada ao ato infracional não é um tema exclusivo do campo do direito e trata-se de um fenômeno que interessa a várias camadas da sociedade. Alerta-nos a autora que esses vários setores da sociedade, sem reais informações sobre os atos infracionais vão relacionar o aumento dos índices de criminalidade aos adolescentes em conflito com lei.

Tal impressão equivocada da sociedade vai provocar na população sentimentos de repulsa e ódio em relação aos supostos adolescentes “responsáveis” pela criminalidade, o que produz um sentimento de vingança pública (Rigon, 2012).

Parece unanimidade entre os estudiosos dos adolescentes em conflito com a lei que não temos, segundo Jesus (2014), um consenso sobre as causas da criminalidade e que seus determinantes são estudados por várias áreas de produção de conhecimento.

Na tentativa de compreender como se caracteriza o adolescente em conflito com a lei Woilesco e Bidarra (2011) o apresentam como uma pessoa em fase especial do desenvolvimento humano, marcada por circunstâncias históricas, econômicas, sociais e culturais. Segundo as autoras, os atos infracionais dos adolescentes revelam

eventos do seu tempo e de sua sociedade, ao que podemos pensar que se caracterizam como sintomas de uma cultura.

Segundo esses autores, devido à imaturidade da adolescência atrelada aos prejuízos advindos da tentativa de sobrevivência em condições de vulnerabilidade, e risco social, esse sujeito pode tornar-se mais impulsivo e imediatista, já que crescendo um contexto de negações e humilhações apenas o que se tem e se consome imediatamente torna-se seguro.

O conceito aqui compreendido como vulnerabilidade social vai ao encontro das ideias de Carmo e Guizzadi (2018) que a caracteriza pelo reconhecimento da ausência ou precariedade no acesso à renda, associada às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e dificuldade de acesso a bens e serviços públicos. No que diz respeito a compreensão do risco social ele pode ser diferenciado do conceito de vulnerabilidade porque seria o risco social a caracterização das condições fragilizadas da sociedade tecnológica na atualidade e vulnerabilidade caracteriza a condição dos indivíduos nessa sociedade, segundo Jaczura (2012).

Nessa perspectiva Jesus (2014) ainda aponta a vertente da Teoria da Desorganização Social, de Clifford Shaw, na qual a criminalidade é explicada como vinda da vida social e comunitária desorganizada e ela produziria, também, a desorganização social. Apresenta, o mesmo autor, a Teoria da Aprendizagem Social de Edwin Sutherland que advoga que a delinquência, assim como outros comportamentos, se aprende nas relações interpessoais.

Podemos perceber que essas teorias podem alimentar a representação de que há uma relação entre pobreza e criminalidade, como afirmam Coimbra e Nascimento (2005), segundo elas, muitos estudiosos podem cair na armadilha de vincular pobreza e violência. Alertam-nos as autoras (2005, p. 4): “os pobres, seriam portadores de degenerescências. Dessa forma, justifica-se uma série de medidas contra a pobreza, que passa a ser percebida e tratada como possuidora de uma “moral duvidosa” transmitida hereditariamente”.

Parece-nos, dentro dessa perspectiva, que a exclusão social provinda da pobreza vai tecendo as malhas que comporão o cenário de fomento ao conflito com a lei. Hillesheim e Cruz (2014) apontam que o conceito de exclusão sempre esteve atrelado as minorias em geral, (pessoas com deficiência, pobres, pessoas em situação

de rua, negros) e que, no geral, ele não se refere um processo forjado historicamente, mas às situações de marginalização, vulnerabilidade ou precarização, principalmente na privação aos direitos conquistados.

Woilesco e Bidarra (2011) apresentam explicações relacionadas aos processos econômicos para a apreensão do fenômeno da marginalidade e afirmam que discursos ideológicos se produzem para explicar a marginalidade com o objetivo de encobrir as reais relações de força que as origina.

Para essas autoras, o próprio sistema capitalista em vigor no Estado produz a marginalidade e as instituições que promoverão a reintegração dessas vítimas à sociedade, como se desse sistema já não fizessem parte. Tal processo se dará com o objetivo de fazer o sujeito se adaptar às condições de existência no sistema dado.

Segundo Woilesco e Bidarra (2011) o adolescente de camada popular para se adaptar ao sistema de consumo encontrará no tráfico, no roubo etc. formas de ser sujeitos nesse sistema. Tendo que entrar na sociedade do consumo, o crime pode tornar-se uma saída. Nessa perspectiva de compreensão do envolvimento com o ato infracional o vemos como advindo da reprodução de violência social e construída de forma histórica e não produto de determinações biológicas ou geradas no próprio indivíduo, como será sustentado em outras correntes explicativas do ato infracional.

Jesus (2014) inicia sua obra apontando que o envolvimento de adolescentes com a criminalidade terá maior incidência nas áreas metropolitanas atreladas à exclusão social. Nessa perspectiva, a explicação é de que o comportamento delinquente seria uma reação a um sistema de determinada sociedade.

Dentro dessa visão podemos citar novamente o Durkheim (1988) que afirma que os desvios sociais são originados por fatores sociais. Para esse sociólogo o crime é um fenômeno social normal e essa fundamentação dará suporte para a teoria da anomia, corrente teórica na qual a delinquência seria advinda da dissociação entre os objetivos culturais prescritos e os caminhos socialmente estruturados pelo sujeito na tentativa de atingir tais objetivos.

Para Woilesco e Bidarra (2011) as gerações atuais não possuem suportes materiais e culturais necessários ao enfrentamento da violência produzida pela sociedade, pois o cenário atual é marcado por políticas de segurança que apenas reproduzem a criminalização da pobreza. Tais contornos parecem se evidenciar, especialmente no atual governo.

Jesus (2014) propõe que os discursos sobre o envolvimento com situações em conflito com a lei tendem muitas vezes a privilegiar explicações que recaiam sobre os aspectos biológicos e psicológicos. Há uma disseminação da ideia de que os aspectos biológicos hereditários e as características de personalidade predisporiam o sujeito à criminalidade.

Nessa vertente explicativa o comportamento criminoso seria elucidado a partir de causas biológicas, psicológicas ou psiquiátricas que levariam o sujeito a desordens mentais e aponta, a autora, como representantes dessa perspectiva criminológica positivista, estudiosos como Cesare Lombroso e Enrico Ferrari. As críticas feitas a essas teorias é que nenhum dos fatores biológicos ou sociais, ou sua combinação, conduz necessariamente à delinquência, pois as mesmas condições nem sempre produzem os mesmo efeitos (Jesus, 2014).

Para o CFP (2009) não é fácil tentar compreender a realidade da criança e do adolescente que vivencia um cenário marcado por violências, mas é importante que levemos em consideração os aspectos individuais, familiares, culturais, sociais, econômicas e psicológicas de cada adolescente e perceber como essas dimensões estão entre si imbricadas.

Segundo o CFP (2009) as consequências de tais violências estão relacionadas com fatores intrínsecos como resiliência e vulnerabilidade (constituição psíquica, temperamento, personalidade, resposta à maturação neuropsicológica) e a fatores extrínsecos de proteção e risco (rede de suporte social e comunitário, dinâmica familiar, recursos financeiros dos seus cuidadores e econômicos). As implicações advindas da violência por vezes, ganham contornos visíveis ou não, mais ou menos graves, mas sempre estarão presentes e variam de acordo com o tipo de violência experimentado, a duração dessa, a importância da relação entre o violador e o adolescente e suas consequências podem ser: lesões físicas, raiva, rancor, medo, dificuldades de aprendizagem, falta de confiança nos pares, apatia, autoritarismo, depressão, transtornos graves de personalidade e atitudes antissociais como a delinquência.

Rosa e Vicentin (2012) trazem em sua obra que a concepções sobre o adolescente como perigoso e intratável deve-se a discursos da saúde mental e o jurídico e exemplificam que os pressupostos teóricos e ideológicos que fundamentam as definições de adolescências nesses dois discursos vêm da psicometria, da

psicologia, da pedagogia e da medicina evolutiva que vão tentar conduzir as crianças a uma adaptação a esses modelos instituídos pela ciência.

Outra constatação das autoras é que há uma transformação de comportamentos como transgressões e crimes em sinais de patologia da personalidade, fazendo com que a noção de transtorno de personalidade ganhe centralidade e coloque o jovem como irrecuperável, desconsiderando o contexto social do sujeito.

Braga e Batista (2011) apontam alguns estudos que relacionam adolescência e violência, especialmente aqueles que têm como objeto de estudo adolescentes que praticaram algum tipo de violência. Para essas autoras é possível que possamos fazer alguma relação entre as violências intrafamiliares vivenciadas pelos adolescentes em conflito com a lei e seus atos infracionais.

Rigon (2012) traz a contribuição da Psicanálise na qual um crime cometido por um adolescente é muitas vezes um último recurso por ele utilizado para exteriorizar lacunas vivenciadas em seu desenvolvimento emocional.

Para Rigon (2012), a criança que nasce em um lar desfavorável, sem apoio dos pais, sem afeto, orientações ou limites nas relações interpessoais, estaria mais sujeita a falhas no seu desenvolvimento moral e que teria dificuldade em respeitar as leis. Nessa perspectiva, há um grande valor dos pais na manutenção dos cuidados e na garantia das condições necessárias para o desenvolvimento dos filhos. O ambiente é essencial para o crescimento e desenvolvimento do sujeito e a segurança paternal é condição para o não surgimento de comportamentos antissociais. Uma vez que para sua corrente teórica o pai e mãe são alicerces na construção das estruturas psíquicas da criança, a família é uma instituição social e tende a reproduzir em seu núcleo os valores da sociedade na qual está inserida e será ela quem poderá promover ou não a realização pessoal de um sujeito.

Não possuindo segurança com seus pais em casa, a criança buscará suas referências nos parentes mais próximos, na escola ou recorrerá à sociedade. Para Rigon (2012), uma criança sem afeto, sem sentido de pertença a uma família ou a um corpo social, tenderá, sem dúvidas, a buscar na rua os seus padrões de conduta.

Uma família consciente de seu papel seria aquela, de acordo com Rigon (2012) que permite seu filho emergir para sociedade sem grandes perturbações, especialmente relacionado ao campo afetivo e sem a qual a criança desamparada estará mais sujeita à experimentação da própria agressividade.

Somente a família é capaz de sustentar o indivíduo e sua agressividade e, portanto, seja ela o lugar de suporte e referência à criança e/ou jovem que transgredir as regras sociais, e também seja a referência das crianças pequenas que aos poucos aprende a lidar com sua própria agressividade. (Rigon, 2012, p. 74).

Para Rigon (2012), é muito natural que as crianças testem os seus pais, no que diz respeito às normas, especialmente na fase da adolescência, como vias de experimentação da agressividade inata a todos os indivíduos, mas a autora também nos aponta que nem todos os pesquisadores que estudam o comportamento humano vão a partir dessa visão explicar o ato infracional ou a delinquência. Segundo ela há correntes teóricas que afirmam que o ser humano não é agressivo ou violento por natureza, mas que estariam nas circunstâncias ambientais e na influência do meio as chaves da compreensão do ato infracional, como anteriormente afirmado.

Para Lasoud (2012), a Psicanálise pode contribuir com discussão sobre os comportamentos desviantes dos adolescentes a partir da prerrogativa de Freud (1923) de que a adolescência é antes uma fase desconstrução-reconstrução, que uma fase de simples maturação. Podemos perceber pelo exposto até então que as transgressões dos adolescentes são uma das grandes preocupações do mundo adulto.

Para Luz (2008), na Psicanálise winicottiana vemos as tendências antissociais concebidas na insuficiência das relações vivenciadas pelo sujeito em desenvolvimento tanto na família como nos outros espaços sociais no que tange a oferta de sentimento de segurança e internalização da capacidade de controlar o próprio comportamento.

Ainda no que diz respeito às falas e concepções sobre o envolvimento com o ato infracional é comum a percepção de que estando o adolescente envolvido com o uso de substâncias psicoativas entrará ele no mundo do ato infracional, ao que Lesourd (2012) afirma que nem todo uso será problemático, havendo o dito uso “recreativo”, com frequência regular e considerado pelos usuários como uma via de relaxamento frente ao estresse do cotidiano.

Mas nem todos os adolescentes serão alvos de preocupação sobre o seu envolvimento com o ato infracional. Rosa e Vicentin (2012, p. 45) afirmam que

Porque nos corpos dos jovens pobres se inscreve um imaginário vinculado à delinquência e à violência, e, ao mesmo tempo, uma realidade de mortes violentas, os efeitos do mandato social sobre esses jovens são mais avassaladores. Nesse contexto, em que os processos de marginalização e exclusão se conjugam com os de subjetivação e tecnologias políticas são cada vez mais presentes na atualidade vemos a produção de identidades. É bom lembrar o peso que exercem os imaginários sociais sobre a produção das “adolescências” e a densidade dos efeitos de realidade que estão provocando, favorecendo o exílio do adolescente pobre da estrutura social, ou sua inserção, como dissemos, pela patologização e criminalização

Rosa e Vicentin (2012) consideram que atualmente a adolescência tem ganhado muita atenção pela sociedade no geral, principalmente a adolescência em conflito com a lei, devido as representações vinculadas pela mídia a esses sujeitos do ato infracional, o que tem provocado a discussão sobre mudança na legislação referente à redução da maior idade penal e ao endurecimento das medidas destinadas a esses sujeitos.

Esses últimos posicionamentos parecem ganhar força no atual governo federal, ultraconservador, que faz eco das concepções equivocadas sobre a atribuição da responsabilidade individual frente ao ato infracional. Tais concepções parecem propositalmente negligenciar a violência multifacetada e cotidiana que esses jovens experimentam em suas vidas.

Na visão de Rosa e Vicentin (2012), o que é possível perceber é uma imputação da violência à juventude não só sobre os adolescentes em conflito com a lei, mas sobre os movimentos juvenis populares, estigmatizando e condenando à invisibilidade ou à imagem ameaçadora do crime e da delinquência.

Woilesco e Bidarra (2011) também alertam que no Brasil, o adolescente pobre é representado como o responsável pelo crescimento da violência e que tal representação tem uma responsabilidade da mídia.

Para Rosa e Vicentin (2012), as estatísticas relacionadas às violências as quais são expostos os adolescentes em conflito com a lei não ganham visibilidade na mídia como os seus atos infracionais, o que não altera o imaginário social sobre a violência infantil. Aliados a esses movimentos midiáticos, os discursos no âmbito judicial e os discursos médico-psiquiátrico vão criminalizando ou patologizando os adolescentes em conflito com a lei.

Para Jesus (2014), os meios de comunicação habitualmente promovem campanhas contra a criminalidade que produzem e reforçam estereótipos e Arantes

(2009) afirmava que devido à existência de alguns atos infracionais graves cometidos por alguns adolescentes uma parcela da mídia e da sociedade passam a associar os altos índices de criminalidade aos adolescentes pobres, que por sua vez vão sendo classificados como perigosos.

Logo, temas como redução da maior idade penal, prisão perpétua e pena de morte ganham destaque como medidas a serem destinadas aos adolescentes em conflito com a lei. Para a Arantes (2009) é a proteção integral que deve prevalecer nas ações de medidas socioeducativas ou medidas protetivas.

Volpi (2015) também alerta para a existência de grupos da sociedade que, ancoradas em antigas concepções da medicina e da psicologia, veementemente defendem o rebaixamento da maior idade penal, dado ao sentimento de insegurança em relação aos poderes públicos responsáveis pelo combate ao crime e ao hiperdimensionamento aos atos infracionais cometidos por adolescentes, como se eles representassem uma parcela muito significativa dos crimes acontecidos no Brasil. Tais grupos dão sustentação à ideologia da periculosidade da pobreza. Contudo, advoga o autor, que o rebaixamento da maior idade penal não está respaldado por pesquisas científicas.

Segundo Jesus (2014) pouco se modificou na maneira como um grande número de sujeitos em nosso país percebe o envolvimento de adolescentes em situação de conflito com a lei. Para essa autora, prevalece ainda a ideia que esses adolescentes são uma grande ameaça aos postulados da propriedade privada e à integridade psicológica e física de população não pobre em nosso país.

Rosa e Vicentin (2012, p. 43) advogam que “o discurso, carregado de expectativas culturais, qualifica os atos e pode classificar pequenos delitos, uso de drogas, desobediência e brigas como crimes, como sinal de delinquência prevista, de personalidade antissocial”.

Jesus (2014) nos lembra que a nossa sociedade vê o crime no criminoso, sendo o primeiro revelador da personalidade criminosa. Tal fato proporciona, para essa autora, a busca de se defender desses “criminosos” tentando os apartar do convívio social.

Por sua vez, Marino (2013) nos alerta que o adolescente em conflito com a lei sofrerá consequências sociais, tornando-se ele próprio um tabu, onde quem transgredir a lei ganha o status de proibido, bem como a lei destinada a esses sujeitos passa a ser uma violência representada pela força da sociedade. Rigon (2012), completando,

afirma que o discurso político ideológico da criminalidade juvenil retira do adolescente em conflito com a lei sua condição de ser em desenvolvimento físico e psíquico e o coloca apenas no lugar de criminoso ou potencial criminoso.

Ao que Volpi (2015) também faz eco quando afirma que pela sua condição de ter praticado um ato infracional esses adolescentes são desqualificados de seu estado de sujeito em fase de desenvolvimento e são recolocados na sociedade como desajustados sociais que precisam ser afastados do convívio em sociedade, cabendo a eles ações de recuperação e de reintegração.

Para Rigon (2012), há em nossa sociedade um mito sobre a impunidade da criança e do adolescente e, nessa concepção falaciosa a adolescência seria um mundo onde tudo é permitido e nada seria cobrado. Luz (2008) aponta que no geral sabemos das crianças brasileiras de suas precárias condições sociais, sua história e condição adversa, mas desconhecemos suas potencialidades.

3.2.4 Da realidade do adolescente em conflito com a lei

As concepções e discursos a respeito dos adolescentes que se envolvem em atos infracionais parecem não dar conta da complexidade do fenômeno, especialmente quando desconsideramos os aspectos socioeconômicos e culturais que configuram o cenário no qual estão inseridos tais adolescentes.

Segundo Oliveira (2014) o Brasil está entre os países com maior índice de desigualdade social do mundo. Aponta a autora que em nossa nação 50% dos mais pobres possuem apenas 17,8% da renda nacional. Quando pensamos sobre como esse contexto incide sobre os nossos adolescentes podemos perceber que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2015, do IBGE, 61% dos mais de 53 milhões de pessoas com menos de 18 anos no Brasil vivem em situação de pobreza no Brasil.

A partir desse cenário apresentado, Arantes (2009) afirma que o exercício da cidadania por parte desses adolescentes é muitas vezes afetado por questões históricas advindas da pobreza e da exclusão social.

Para Susin e Poli (2014), tal desamparo social provocado pela situação de risco social próprio da pobreza, no qual está mergulhada boa parte dos nossos adolescentes, é próprio das políticas de Estados neoliberais e produzirá a quebra do contrato social, uma população desprotegida levada mediante as circunstâncias ao

lugar de marginalidade. Completando esse raciocínio, Broide (2012) afirma que é então nas periferias que esses adolescentes encontrarão os seus espaços de vivência e que o capitalismo causa impactos muito fortes em tais territórios, uma vez que ele agudiza a pobreza, pois desregulamenta as relações trabalho e empurra a população para o trabalho informal, tornando as periferias em espaços urbanos sem acesso aos bens sociais e aos ganhos culturais. Tudo isso se deve ao processo de retirada do Estado na vida das periferias, típica do processo do neoliberalismo, pois no Estado Mínimo só cabe a ele aquilo que a iniciativa privada não conseguir lucro.

É nesse contexto que Schlogel e Turek (2011) nos lembram que a desigualdade econômica e social irá impor ao sujeito da pobreza a conformação e a exploração da sua força de trabalho.

Marino (2013) reitera que a realidade vivenciada por esses jovens que vivem na periferia é marcada pela carência de serviços públicos em seus territórios, pela não concretização da agenda pública governamental, pela insuficiência de ações relacionadas às políticas públicas, sendo esses espaços, exatamente por sua condição socioeconômica, impactados pela maior quantidade de registro de violências contra os direitos humanos, verdadeiras áreas de exclusão.

São nas periferias que podemos ver o maior número de casos de atos infracionais que são pela mídia também noticiados, como nos informa, Jimenez, Adorno e Marques (2018). Podemos pensar que exatamente em decorrência da pobreza existente nas periferias, da carência de chances para estudar e/ou trabalhar, esses adolescentes de diversas idades podem ter maior possibilidades associarem-se a prática de atos infracionais.

Mas Jesus (2014) afirma que os estudos tem tentado identificar o fenômeno do envolvimento com o ato infracional a partir de processos macrossociais, sendo esse envolvimento expressões de configurações sociais e padrões de sociabilidade historicamente construídos.

Afirma Jesus (2014) que quando esses adolescentes tentam explicar o seu envolvimento com práticas infratoras, o fazem a partir da perspectiva econômica como motivação para o envolvimento com ato infracional.

Para tentarmos nos aproximar das evidências que compõem o cenário vivenciado pelo adolescente em conflito com a lei, precisamos conceituar o que é o ato infracional. Inicialmente é importante alertamos que o ato infracional ou a

delinquência, como tem sido historicamente denominada, apresenta-se em todas as classe sociais (Braga & Batista, 2011).

Contudo Jimenez e Marques (2018) nos lembram que a mídia tende a noticiar os atos infracionais que são cometidos pelos adolescentes periféricos, uma vez que as famílias de classe média e alta tendem a encobrir e abafar quando esses atos são praticados por seus adolescentes.

Woilesco e Bidarra (2011) descrevem o ato infracional como a conduta descrita como crime e contravenção penal. Volpi (2015), por sua vez, reafirma o artigo 103 do ECA (1990) que define o ato infracional de maneira taxativa como a conduta prevista em lei como contravenção ou crime, e advoga que essa definição esta em consonância com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989).

Ainda sobre o ato infracional ,Volpi (2015) propõe que mesmo o ECA (1990) o apontando-o como a “conduta descrita como crime ou contravenção penal” praticada por menores de 18 anos, alguns juízes o associam às antigas categorias como a “vadiagem”, “perambulação” e outras que não são encontradas no Código Penal, mas são, por vezes, apresentadas como motivo para privação de liberdade. Segundo o autor essa compreensão tem sua fonte no já revogados Códigos de Menores.

É possível perceber que para a compreensão do conceito de ato infracional, necessitamos entender, primeiramente, o conceito de crime e contravenção penal.

De acordo com Pimentel (1990, p.96) crime é a conduta praticada pelo ser humano que lesa ou expõe a perigo o bem protegido pela lei penal. Complementa Greco (2007) que crime é a transgressão penal na qual a lei impõe pena de reclusão ou de detenção, associada ou não a pena pecuniária.

De acordo com Jesus (2014) o crime é todo ato ou fato que a lei proíbe sob ameaça de uma pena; conceituando-o como o fato ao qual a ordem jurídica associa a pena como legítima consequência.

Para Greco (2007) o que hoje é considerado crime pode vir a ser considerado contravenção penal. As contravenções penais são consideradas crimes menos graves no código penal

Segundo Greco (2007), as contravenções penais são aquelas infrações que poderiam ser consideradas leves, embora esta definição seja pouco clara. É necessário entender que o direito penal busca aplicar sanções às infrações, que são danos a bens jurídicos protegidos.

Para Jesus (2014) pode ser definida a contravenção penal como uma violação da lei e é ela dividida entre os delitos com motivações econômicas (roubo, assalto, latrocínio, arrombamento, sonegação, sequestro, fraude, produção e comercialização de bens e serviços ilegais, etc.) e os que não possuem (crime passional, estupro, abuso de poder, tortura, etc.).

O ato infracional, por outro lado, para Marino (2013) é categoria marcada pela inovação no cenário jurídico do Brasil. Ele pode ser considerada como um crime ou contravenção penal praticada por crianças ou adolescentes e o elemento de novidade se dá pelo fato de seu agente é inimputável, pois como propõe o artigo 228 da CF (1988) “são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos à legislação especial”, ou seja, eles não podem ser culpabilizados e responsabilizados por serem “incapazes” e não possuem absoluta liberdade de escolha”.

Segundo Marino (2013) o ato infracional está em desacordo com os princípios norteadores a que a lei se baseia, pois vai contra os fins sociais, o bem comum, contra os direitos individuais e coletivos.

Como já afirmado anteriormente o envolvimento de adolescente com atos infracionais corresponde apenas a 0,9% do total dos crimes cometidos no Brasil. Especificamente, Volpi (2015) afirma que 57,3% dos atos infracionais cometidos por adolescentes no Brasil foi contra o patrimônio e 19,1% foi cometido contra a pessoa humana. O levantamento anual do SINASE em 2016 aponta para 27.799 atos infracionais cometidos por adolescentes em conflito com a lei.

Segundo o levantamento anual do número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, realizado em 2016, temos 26.450 adolescentes e jovens nesse sistema de atendimento (SINASE, 2018), sendo 18.567 em medida de internação, 2.178 em regime de semiliberdade, 5.184 em internação provisória, 334 em atendimento inicial e 187 em internação sanção. Na Bahia temos 603 em cumprimento de medidas.

O levantamento anual do SINASE de 2016 aponta que 96% dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas são do gênero masculino. Com relação à faixa etária 57% tem entre 16 e 17 anos, 23% tem entre 18 e 21 anos, 17% tem entre 14 e 15 anos, seguido de 2% que tem entre 12 e 13 anos e 1% sem especificação quanto a idade. Sobre raça e cor 59,08% são pardos ou pretos, 22,49% são brancos, 0,9 % amarelo e 0,9 são indígenas.

Segundo o Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (2019, p. 5) “O Brasil possui 117.207 adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade. O dado é da Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto realizada em fevereiro/março de 2018 pelo Ministério do Desenvolvimento Social. Esse quantitativo representa 82% de todas as medidas socioeducativas aplicadas no Brasil, estando as medidas de semiliberdade e internação, compreendidas nos demais 28%.”

Ainda segundo o mesmo relatório, o número de adolescentes em cumprimento de LA e/ou PSC cresce de acordo com a idade desses. No quesito gênero, reaparece a prevalência masculina e os atos infracionais mais prevalentes são, concomitantemente, o tráfico de drogas, acompanhado de roubo e furto.

Podemos pensar que o cenário vivenciado pelos adolescentes em conflito com a lei em nosso país mostra-se complexo e demanda análises interdisciplinares para tentarmos compreender seus múltiplos aspectos para não cairmos na tentação de construirmos explicações simplistas sobre o ato infracional, responsabilizando apenas o adolescente em conflito com a lei sobre sua situação.

3.2.5 Das ações do Estado para o adolescente em conflito com a lei

Caracterizar as medidas socioeducativas e tentar compreender como podem se concretizar e garantir a sua efetividade demanda inicialmente entender como o Estado foi se relacionando com as crianças desviantes do padrão familiar que as sociedades esperavam.

Para Lasta, Cruz e Guareschi (2014) é necessário, ao se analisar uma política pública, no nosso caso o atendimento dispensado ao adolescente em conflito com a lei, aquilo que os autores chamam de “questões de fundo”, as quais servem para a tomada de decisões e caminhos de implementação e intervenção governamental qualquer. Ou seja, a ação do Estado deve-se a sua concepção sobre o fato.

Cruz e Guareschi (2014) afirmam que o Estado vai preocupando-se em construir algumas ações de atendimentos para crianças e adolescentes mediante o grande número delas nas ruas, situação advinda das mudanças políticas e econômicas uma vez que esses sujeitos se tornam um problema para o Estado.

Dentro dessa perspectiva, Foucault (1996) já nos chama a atenção de que os indivíduos passam a ser considerados perigosos pela virtualidade de seus comportamentos e não pela existência de uma infração efetiva.

No caso de crianças e os adolescentes, Marino (2013) afirma que eles passam a receber atenção das ciências como a Medicina, o Direito e a Pedagogia que acreditavam que a criança era o futuro do homem e da pátria, a partir de uma perspectiva higienista que buscava se antecipar aos problemas da criança pobre, candidata a se tornar uma ameaça social.

Tal criança e adolescente pobres e periféricos, de acordo com Jesus (2014) não têm acesso aos seus direitos de maneira efetiva, levando-as à exposição de situações de violência. Assim, podemos pensar que as ações do Estado para o adolescente em conflito com a lei, ainda que teoricamente seja essencialmente marcada pela perspectiva da Proteção Integral, são marcadas inicialmente pela violação dos seus próprios direitos.

As políticas sociais, segundo a autora, referentes à educação, cultura, esporte, saúde e lazer que estão previstas no ECA (1990) não atingem grande parte da população das classes populares. Essas e outras formas de violência alcançam essas crianças e adolescentes, segundo Silva (2009), na contemporaneidade, demandando novas ações para o enfrentamento dessa situação.

Para compreendermos as multirelações e diversas ações do Estado Brasileiro em relação aos adolescentes em conflito com a lei é importante compreender como foi se perfilando as ações dele com os sujeitos desviantes do perfil das leis estabelecidas pelos homens brancos brasileiros.

Pedroso (2003) afirma que no Brasil Colônia o Estado estabelecia uma relação de perseguição com os negros e os índios. O primeiro grupo, afirma a autora, não tinha direito algum reconhecido e estavam à mercê do desejo de seus proprietários, inclusive sobre como castigá-los. O indígena, também estigmatizado pelo colonizador como pagão, feroz e sem habilidades relacionadas ao uso da razão, não por acaso era alvo da catequese que parecia justificável para “civilizar” o índio.

Tal norteammento também era direcionado aos adolescentes dessas etnias, inclusive por não haver a compreensão dessa etapa como fase peculiar do desenvolvimento (Pedroso, 2003)

Para Possamai e Fabris (2011), no processo de colonização do Brasil vamos vendo os primeiros movimentos e/ou as primeiras inércias do Estado para o

adolescente pobre. As primeiras embarcações de conquista do país são formadas por homens e crianças que sofriam diversas formas de violência e exploração, as quais o Estado português negligenciava.

Para Marino (2013) havia crianças que entravam na carreira da Marinha como uma forma de ascensão social e a relação entre crianças, adolescente e adultos ainda era marcada pela mortalidade infantil e sem grandes apegos sentimentais. Os jesuítas, segundo a autora, têm um papel importante na história do Brasil com a infância, os quais impunham castigos severos no processo de educação e a prática sexual.

Advoga Marino (2013) que a violência sexual com crianças não era considerada crime específico e não sofria condenação no Tribunal da Inquisição. De acordo com Volpi (2015), os estudos sobre a infância empobrecida no nosso país, revelam que o tratamento direcionado a essas crianças e adolescentes, a partir da colonização, tinha se caracterizado pela repressão e discriminação.

Assim, o Brasil Império será marcado pelo temor, gerenciado pelo Estado, no qual as classes sociais mais baixas seriam consideradas marginais e perseguidas pela polícia, como advoga Pedrosa (2003). De acordo com a autora era crime ser marginal e sujeitos classificados como vadios, os sem emprego e moradia, quando pegos pela polícia tinham oito dias para arrumar emprego, caso não, teriam sua pena aumentada e podiam ser destinados à reclusão em colônias correcionais. De acordo com o autor: “A maior parte da população sentia-se ameaçada pelo poder estatal. Por isso, muitas revoltas aconteceram” (Pedrosa, 2003, pg. 19). Assim, os sujeitos pobres no Brasil eram considerados perturbadores da ordem.

As crianças as quais as famílias, por algum motivo, não podiam garantir sua subsistência nos grandes centros eram muitas vezes destinadas, nos meados do século XIX, à roda dos expostos, caridade e cuidados da infância “abandonada” que a Igreja Católica se ocupava, segundo Brasil (2019).

Possamai e Fabris (2011) ressaltam esse aspecto da chegada dos portugueses e de suas relações extraconjugais que promoveram o surgimento das crianças abandonadas, amparadas pela roda dos expostos na Bahia.

Sobre os direitos dos adolescentes, Marino (2013) afirma que na nossa primeira Carta Constitucional de 1824 não havia qualquer menção às crianças, nem aos adolescentes. O termo do menor só vai aparecer no Código Criminal do Império do Brasil de 16 de dezembro de 1830 na tentativa de diferenciação dos castigos

imputados menores criminosos. Para os menores de 14 anos não seriam aplicadas penas criminais, entre 14 e 17 anos poderiam cumprir penas como cúmplices. Marino (2013) informa que em 1840 foi criada a primeira instituição pública destinada ao recolhimento de crianças pobres e abandonadas, além dos “delinquentes”. Esses sujeitos passaram a participar forçosamente dos enviados a Guerra do Paraguai.

Possamai e Fabris (2011) nos lembra que no Brasil foi-se promovendo um contexto de exploração destinado à criança negra, e mesmo após a Lei do Ventre Livre de 1871, segundo os autores, a assistência prestada no Brasil à criança pobre continuou deficitária, mesmo com as ações da Igreja Católica no início do século XIX.

Segundo Pedroso (2003) não houve muitas mudanças políticas com a Proclamação da República, em 1899, ou seja, as práticas clientelistas deram continuidade e uma pequena parte da população permanecia favorecida. No imaginário dessa população o ex-escravo virou o preguiçoso e essa ociosidade, advinda na impossibilidade de muitos sujeitos serem absorvidos pelo mercado de trabalho, era considerada crime.

A classe pobre e seus adolescentes eram sinônimo de “classes perigosas”. Para Rodrigues e Henning (2014) as políticas públicas entre o final do século XIX e início do século XX preocupavam-se somente em promover medidas higienistas e eugênicas que possibilitassem a retirada dos chamados menores das ruas e dessa forma institucionalizá-los para a correção e controle.

Hillesheim e Cruz (2014) apontam a partir de perspectivas foucaultianas que o Estado moderno vai construindo uma estrutura sofisticada de integração e subordinação dos indivíduos a modelos predefinidos. Esses autores, fazendo cânone das ideias foucaultianas, apontam para o Estado como “matriz moderna de mistura sagaz entre técnicas de individualização e intervenções de totalização. Assim, seriam as políticas públicas estratégias de normalização, que promovem a retirada do sujeito desviante para o lugar de normalidade; para esses autores tais intervenções podem ser consideradas como esforços do Estado em governar os corpos.

Na tentativa de compreendermos como o Estado vai se posicionando frente aos adolescentes em conflito com a lei devemos lembrar que as ações para com essa população não são novas na América Latina. Segundo Mendez (2000), desde a constituição dos Estados Nacionais, nessa parte do continente americano, até o presente momento, as representações e o tratamento dispensado a esse público passaram por três grandes etapas. Segundo o autor, a primeira fase é marcada pelo

caráter penal indiferenciado, isto é, até os idos anos de 1919 a forma como os adolescentes em conflito com a lei eram tratados era semelhante à dos adultos criminosos, sendo sua pena reduzida em um terço quando comparada a dos adultos.

Ainda segundo Mendez (2000), havia exceção dos menores de 7 anos que eram considerados incapazes e seus atos eram percebidos e interpretados como sem consciência, igual aos animais; tal compreensão vem da herança do direito romano.

Mendez (2000) advoga que a segunda fase é caracterizada pelo seu caráter tutelar, tendo sua origem nos Estados Unidos no fim do século XIX, com o nome de Movimento do Reformadores e se constituiu como uma reação de indignação frente as condições de cárceres enfrentadas pelos adolescentes em conflito com a lei, ganhando espaço nos países da Europa Ocidental.

De acordo com o autor, esse movimento ganha espaço em 1905, na Inglaterra, e até 1920 já havia se espalhado nos países europeus, criando legislações específicas e se pulverizando também na América Latina. Como consequências, vemos a separação de adultos e adolescentes na privação e na liberdade. O autor ainda marca o terceiro momento, no qual a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1989) propõe a compreensão das dimensões de separação, participação e responsabilidade.

O primeiro conceito, o da separação, está ligado à distinção necessária entre os problemas de natureza social daqueles conflitos específicos com as leis penais. A dimensão da participação se refere ao direito do adolescente ter opinião e expressá-la livremente. Finalmente, a chamada etapa da responsabilidade social do adolescente, diz respeito ao fato de que mesmo o adolescente sendo considerado imputável, ele não está isento de culpabilidade, o que significa que o adolescente é considerado um sujeito responsável (Mendez, 2000).

Para Marino (2013), é a partir da influência do I Congresso Internacional de Tribunais de Menores em Paris, das intervenções do Estado e dos discursos higienistas e jurídicos que, em 1923, foi criado o primeiro juizado de menores no Brasil (Juízo Privativo de Menores no Rio de Janeiro), sendo em 1927 promulgado o primeiro código de menores.

Tal código, de acordo com a autora, foi um marco da intervenção do Estado para com o menor abandonado e delinquente. Nele a ideia central era de que a criança desassistida tornar-se-ia um criminoso. Assim o delinquente passa a ser alvo de

medidas estatais e sua família a culpada junto com a pobreza pelo ato infracional do adolescente.

Nogueira (2011) nos adverte que o Estado capitalista ao se concretizar, força a necessidade de criação de políticas sociais que se tornam em operações tópicas com o objetivo de dirimir as mazelas pelo próprio Estado criado.

Pinto e Lemos (2011) afirmam que no final do século XIX, em 1929, foi criado o I Tribunal de Menores nos Estados Unidos, e reafirmam que no Brasil foi instalado em 1923, sendo nesse mesmo período criadas as primeiras Normas de Assistência Social para a proteção de menores delinquentes (Decreto federal 16.272, de 20 de dezembro de 1923).

Volpi (2015) chama a atenção que esse primeiro Juízo de Menores de 1923 vai estabelecer um padrão em relação às práticas jurídicas destinadas ao ‘Menor’, tendo como parâmetros diagnósticos que se apoiavam em conceitos, teorias e técnicas advindas da Medicina, Psicologia e Psiquiatria que classificavam o “menor” dentro dos padrões de normalidade, o que legitimou, muitas vezes, práticas de estigmatização e exclusão social.

Para Pinto e Lemos (2011), as crianças e adolescentes enfrentaram momentos históricos no Brasil nos quais seus direitos não eram garantidos e as leis, vistas como ferramentas de “proteção”, promoviam práticas cruéis. Segundo os autores, o Código de Menores de 1927 se ocupava quase que exclusivamente das crianças e adolescentes tidos como delinquentes.

Cruz e Guareschi (2014) assinalam que no Código de Menores havia uma classificação das crianças e adolescentes de acordo com envolvimento na ação e mediante sua conduta instituída por graus de periculosidade que teriam as suas famílias como raiz.

Pinto e Lemos (2011) apontam que o Código de Menores de 1927 se proclamava como ferramenta do judiciário que garantia a política de atenção às crianças e adolescentes. Tal código, de acordo com os autores acima citados, reconhecia a representação do menor de 18 anos com desvio de conduta, mas não fazia uma definição objetiva dele. O menor poderia ter sanções de advertência até internações psiquiátricas, bem como seus pais poderiam ter a suspensão do chamado pátrio poder.

Para Pinto e Lemos (2011), os jovens que não se enquadravam ao convencional poderiam ser vistos como perigosos pela sua condição social e eram potenciais alvos de recolhimento em instituições sociais.

Para Marino (2013), a partir da necessidade de conter qualquer pessoa ou situação que viesse a representar algum desajuste social a categoria menor vai então se distanciando da infância. Segundo o autor, o Brasil, em sua história, vai dando ao termo “menor” o significado de criança ou adolescente pobre, abandonado e delinquente. A esse respeito, Schlogel e Turek (2011), propõem que a história da infância e da juventude pobre brasileira foi marcada pelo descaso, negligência e violência. Os Códigos de Menores de 1927 e 1979 destinavam aos adolescentes que estivessem em situação irregular, ou seja, em situação de pobreza ou que tivessem praticado algum ato infracional, internações em entidades privadas, objetivando o combate a marginalidade.

Para Marino (2013), essas leis que foram destinadas ao menor infrator, órfão ou delinquente eram caracterizadas por práticas paternalistas, assistenciais e tutelares e buscavam apenas a prevenção de desordens sociais causadas pela pobreza, que era considerada como causadora da delinquência. Ainda de acordo com essa autora, tais códigos não traziam uma política garantidora de direitos, mas apenas a centralização do controle social por parte do Estado.

De acordo com Volpi (2015), os sistemas de contenção posto ao adolescente nos antigos Códigos estava estruturado com o objetivo de tratar um “delinquente” e não atender um adolescente que transgrediu uma norma. Nas unidades de internação, então, destinadas a esse adolescente predominavam a violência e o preconceito, seu funcionamento igual ao sistema penal seria criado para punir os pobres (Jesus, 2014).

Possamai e Fabris (2011) contribuem na discussão quando afirmam que na segunda metade desse século, através de propagação da industrialização em nosso país e da urbanização não planejada, vemos o aumento dos problemas do “menor abandonado”. Segundo as autoras, é o Estado quem também promove violências às crianças e adolescentes pobres. Ao que, para Marino (2013), esse mesmo Estado, violador dos direitos dessas crianças, estabelece uma série de práticas de repressão a esses sujeitos.

Woilesco e Bidarra (2011) propõem que é a partir do século XX que vão ficando mais evidentes as transformações econômicas e sociais, consequências do sistema capitalista, e é com a proliferação desse sistema econômico que vamos percebendo

a concentração do capital ocasionando o desequilíbrio social, alterando suas respectivas ordens. No Estado sob a égide mercadológica, propõem as autoras, a educação e outras políticas públicas tenderão a refletir, reforçar e reproduzir tal pensamento econômico.

Vemos nessa afirmação que as ações do Estado para o adolescente, que a *posteriori* estará em conflito com a leis, iniciam-se na tentativa de assegurar que ele participe do alicerce desse, ancorado na exploração do homem pelo homem, na força do trabalho, e dos produtos do próprio do capitalismo.

Pedroso (2003) já propunha que a relação do Estado junto aos grupos desprivilegiados é baseada em estruturas de poder e por um sistema de exploração.

No ano de 1941 temos a inauguração do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), vinculado ao Juízo de Menores do Ministério da Justiça, que prestava orientação nacional às práticas de assistência ao menor e coordenava as instituições públicas e particulares que realizavam serviços com esse público. (Brasil, 2019).

Em 1964 temos, de acordo com Cruz e Guareschi (2014), a construção da FUNABEM (Fundação Nacional do Bem estar do Menor), materializando-se como um aparelho do Estado que considerava a conduta antissocial como sintoma de um indivíduo doente, necessitado de tratamento e ação corretiva; assim, suas ações eram de caráter terapêutico e pedagógicos que visavam a reeducação.

A FUNABEM foi pensada para “ordenar e implantar a política nacional do bem-estar do menor”, promover pesquisas sobre o problema da infância para a construção de propostas, bem como coordenar, fiscalizar e nortear às entidades assistenciais (Brasil, 2019).

Com a criação da FUNABEM, desenvolve-se uma política de institucionalização do menor abandonado ou carente e, principalmente, do infrator. A ideologia que embasou esta política de institucionalização foi a da Escola Superior de Guerra com a Lei de Segurança Nacional. Para a ESG, as crianças das classes populares eram mal-educadas e precisavam ser amparadas, educadas e corrigidas, por serem bandidos em potencial (Oliveira, 1988, p.2).

Pedroso (2003) nos lembra que a ditadura militar de 1964 à 1985 também estabelecerá, especialmente em seu Código de Menores de 1979, práticas paternalistas e manutenção da ordem social. Contudo, nessas duas décadas no Brasil os inimigos políticos eram os mais perigosos e aos adolescentes envolvidos com crimes políticos tinham tratamento igual ao destinado aos adultos, como sequestro, tortura e morte.

Segundo Oliveira (1988), ao longo da ditadura militar, especialmente na década de 1970, investiu-se muito dinheiro com a construção de internatos.

Para Jesus (2014), o contexto de lutas pelos direitos humanos, em âmbito nacional e internacional, proporcionou condições éticas, políticas e jurídicas de proteção à criança e ao adolescente, sob forte influência de movimentos das décadas de 1970 e 1980, como a Pastoral do Menor e do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Ainda, para Pinto e Lemos (2011), a década de 1980, por sua vez, vai se mostrar marcada pelas lutas sociais em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, sendo o termo menor definitivamente abandonado.

Em âmbito internacional, Botelho e Louzada (2011) apontam para a construção das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing, de 1985, as Diretrizes das Nações Unidas para a Proteção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad – e as regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade do mesmo ano. Nessa época, o Brasil ainda era regido pelo Código de Menores de 1979 relacionado à Doutrina da Situação Irregular que buscava promover proteção e assistência aos “menores delinquentes e abandonados”.

Para Ponto e Lemos (2011), é somente a partir da publicação do ECA (1990) que o adolescente que comete um ato infracional passa a ser compreendido como sujeito de direitos e em condição especial de desenvolvimento, tendo como base a Doutrina de Proteção Integral.

O ECA (1990) vai se opor a lógica do controle e de exclusão social, ancorando-se na Doutrina da Proteção Integral. O ECA(1990) expressou a substituição do modelo da situação irregular do (Código de Menores – Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979) e promoveu transformações de referenciais e paradigmas com reflexos na forma de lidar com a questão infracional. Tal fato promoveu inclusão social do adolescente em conflito com a lei, retirando-o do lugar de objeto de intervenção, que ocupava anteriormente (Brasil, 2006).

Para Marino (2013), a forma como Estado se relaciona com as crianças e os adolescentes vai se modificando com o passar dos anos e, atualmente, não existe diferença entre a criança e o adolescente no que diz respeito a proteção integral e a prioridade absoluta. A diferença será marcada apenas quando um deles pratica um ato infracional. Para os adolescentes serão determinadas pelo juiz medidas

socioeducativas e para as crianças medidas protetivas, determinadas pelo Conselho Tutelar (ECA, 1990 arts. 105 e 112).

Marino (2013) marca a diferença entre as medidas destinadas às crianças e às destinadas aos adolescentes, afirmando que essas últimas têm uma finalidade social e educativa, podendo ser mais rigorosas, como a privação de liberdade, apesar que, na lógica da inimputabilidade do adolescente, elas são restritivas de direitos. Já as medidas protetivas podem ser estendidas aos pais ou responsáveis e buscam atender às necessidades da criança.

Segundo Marino (2013), o Estado deve garantir para crianças até 12 anos, envolvida em algum ato infracional, a preservação de todos os seus direitos previstos em lei, sendo admissível apenas para o adolescente a restrição do seu direito à liberdade em casos mais graves. É pela falta de proteção às crianças que os atos infracionais acontecem (Marino, 2013).

Assim, para Marino (2013), a função das medidas protetivas são compensações em relação aos direitos que lhe foram negados ou violados, por vezes, pelo próprio Estado.

Rigon (2012, p. 183) reitera: “mais do que a responsabilização e punição de crianças e jovens, o Estado tem sobretudo o dever de oferecer todas as condições necessárias para o pleno desenvolvimento da sua personalidade”. E é dentro dessa lógica de amparo que a autora vai afirmar que proteger não é apenas tirar o indivíduo do ambiente onde os riscos sociais estão presentes, mas fazer valer seus direitos. Essa proteção só se consolida quando há uma integração entre as demandas desses adolescentes e as políticas públicas.

Jesus (2014) chama a atenção para herança existente até hoje, advinda dos Códigos de Menores de nosso país. Afirma ele que a representação da relação pobreza e crime se encontra enraizada no imaginário dos sujeitos que atuam no Sistema de Garantia de Direitos e isso provoca, muitas vezes ações autoritárias em relação a esse público.

Volpi (2015) nos alerta que as ações de atendimentos aos adolescentes autores de atos infracionais devem ser norteadas pelos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, pelas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens privados de Liberdade, pela Constituição Federal (1988) e pelo ECA(1990).

Mas, para Jesus (2014), na atualidade, as relações entre o Estado e o adolescente em conflito com a lei tem suas raízes no modelo de política econômica neoliberal que promoverá o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para o jovens pobres. Assim, as relações entre esses sujeitos e o Estado serão marcadas por conflitos sociais que promoverão fenômenos de violência. Para Jesus (2014), esse modelo econômico parece não demonstrar interesse em incorporar esses adolescentes pobres no mercado formal, deixando para eles à responsabilidade individual de sua própria sobrevivência.

Hoje em dia, para Jesus (2014), vemos práticas direcionadas aos adolescentes em conflito com lei marcadas pelo aumento da severidade no controle do ato infracional, construindo pela associação entre a adolescência e a transgressão. De fato, o tratamento dado ao adolescente em conflito com a lei ganhará, por vezes, o contorno de ações de vingança, que usa o medo do risco da sanção como via de prevenção ao crime (JESUS, 2014)

Para Jesus (2014), a relação pobreza-crime encontra-se enraizada tanto na população em geral, como nas instituições que representam o Estado no processo de repressão ao comportamento criminoso. Arantes (2009) aponta que muitas vezes promovemos prática de controle e aprisionamento de crianças e adolescentes como justificativa de proteção de seus direitos.

Mas Rosa e Vicentin (2012) afirmam que é na integração entre ações menos danosas que a reconstrução de trajetórias pode se concretizar. Afinal, como nos propõem Woilesco e Bidarra (2011), para a compreensão da adolescência marcada pelo conflito com a lei é necessário lembrar que ela tem em seu redor a ausência do Estado Social, promovendo uma retroalimentação da incivilidade. Assim, para ambas esse contexto produz e reproduz o ato infracional como meio de luta pela própria vida.

3.2.5.1 Das medidas socioeducativas

A caminhada empreendida ao longo dos tópicos anteriores nos possibilita a compreensão de que o Adolescente é investido de representações e concepções ambivalentes sobre quem ele é. Fica perceptível que por mais que o Estado Brasileiro sustente, até o presente momento, a máxima de que se trata a adolescência de uma etapa especial do Desenvolvimento com direitos afiançados, não pode esse Estado garantir tais direitos, especialmente para os adolescentes periféricos. Para esses

últimos vemos que a criminalização da pobreza vai então colocando esses adolescentes como iminentes criminosos e investidos de ações repressoras e violadoras de seus pretensos direitos.

Como se configuram as Medidas Socioeducativas é alvo de descrição do presente tópico. Tal exercício pode contribuir para compreensão de como o Estado se relaciona com o adolescente em conflito com a lei, bem como possibilitará uma contribuição na análise da efetividade dessas medidas a partir das representações dos egressos.

Przybysz e Oliveira (2011) contribuem com a reflexão de como o Estado Brasileiro se relaciona com o autor de um ato infracional quando reiteram que para a legislação brasileira, o adolescente, com idade superior a 12 anos e inferior a 18, encontra-se em uma fase especial do desenvolvimento marcada por alterações físicas, biológicas e psíquicas, uma vez que não são mais crianças, nem tão pouco socialmente adultos. Para esses sujeitos, a resposta prevista em lei pode ser semelhante a destinada às crianças e aos adultos.

Sobre a conceituação do que são as medidas socioeducativas segundo Liberati (2006, p.102) seriam elas:

A manifestação do Estado, em resposta ao ato infracional, praticado por menores de 18 anos, de natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva, cuja aplicação objetiva inibir a reincidência, desenvolvida com a finalidade pedagógicoeducativa. Tem caráter impositivo, porque a medida é aplicada independente da vontade do infrator – com exceção daquelas aplicadas em sede de remissão, que tem finalidade transacional. Além de impositiva, as medidas socioeducativas têm o cunho sancionatório, porque, com sua ação ou omissão, o infrator quebrou a regra de convivência dirigida a todos. E, por fim, ela pode ser considerada uma medida de natureza retributiva, na medida em que é uma resposta do Estado à prática do ato infracional.

Assim, a restrição de direitos, trazida pelas MSE se dá ao passo que a vontade do Estado deve se sobrepor a vontade do cidadão, inibindo o Estado o pleno exercício dos direitos ao sujeito agente do ato infracional, levando-o a se submeter a um regime específico. A medida socioeducativa é uma resposta imediata ao ato infracional. Vemos nessa invasão do Estado à vida do sujeito, sendo pelo primeiro tomada como necessária, em benefício do invadido e do próprio Estado (Marino, 2013)

Para Volpi (2015) as MSE são aplicadas de acordo com a gravidade da infração, das circunstâncias sociofamiliar e da disponibilidade de programas e

serviços no município onde o adolescente irá cumprir a medida. De acordo como Art. 112, I a VI do ECA (1990) poderão ser aplicadas as seguintes medidas socioeducativas.

I. **Advertência:** essa pode ser aplicada quando houver comprovação de materialidade da infração, pode ser destinada ao adolescente ou aos responsáveis, poderá ser verbal e será reduzida a termo e assinada e se caracteriza como uma medida admoestatória e informativa;

II. **Obrigação de reparar dano:** nessa medida o juiz poderá determinar que o adolescente restitua o bem, promova o ressarcimento do dano causado ou compense a vítima. Se o adolescente for menor de 16 anos são os pais os responsáveis que irão reparar o dano. De acordo com Volpi (2015), caracteriza-se como uma medida coercitiva que busca levar o adolescente o erro e repará-lo;

III. **Prestação de Serviço à Comunidade:** serão concretizadas pela execução de atividades gratuitas realizadas, levando em consideração as aptidões do sujeito, no máximo, em 8 horas semanais e em dias que não comprometam o trabalho ou a escola do sujeito. Para Volpi (2015), essa medida se configura a partir de um forte apelo comunitário e educativo tanto para o adolescente em conflito com lei, como para a comunidade que terá a oportunidade de se responsabilizar pelo desenvolvimento do adolescente. Assim, a inclusão de órgãos governamentais, ou não governamentais, é importante para a efetivação dessa medida, ainda que a aplicação dela seja feita pelo Juiz;

IV. **Liberdade Assistida:** essa modalidade será aplicada no prazo mínimo de seis meses e busca romper o ciclo de prática de violência e fortalecer os vínculos familiares e comunitários, tentando promover junto ao adolescente a construção de um projeto de vida. Volpi (2015) advoga que aqui se percebe a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente;

V. **Inserção em regime de semiliberdade:** marcada pela privação de liberdade, pois envolve a institucionalização do sujeito. Deve ser regida pela noção de brevidade (máximo de 3 anos) e excepcionalidade. A diferença entre ela e a internação se dá que na primeira é possível a realização de atividades externas na comunidade;

VI. **Internação em estabelecimento educacional:** também deve ser regida pela noção de brevidade (máximo de 3 anos) e excepcionalidade; vemos aqui uma segregação do jovem. Para Braga e Batista (2011), as MSE de internação só podem ser aplicadas quando estiver relacionada a um ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa, mediante reincidência do ato grave e não deve ser aplicada quando houver outra medida adequada. Ela deve ser revista e reavaliada a cada seis meses por técnicos que produzirão relatórios que embasarão a decisão do juiz e não deve ultrapassar de três anos.

VII. Qualquer uma das previstas no art. 101, ou seja, dentro das medidas socioeducativas, há a possibilidade de aplicação de medidas protetivas.

De acordo com o artigo 101 do ECA (1990), as medidas protetivas que podem ser aplicadas são as seguintes:

- 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 programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao 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.

Sobre as MSE, Craidy (2014) afirma que elas devem estar em consonância com a Doutrina de Proteção Integral das Crianças e Adolescentes, presente na CF (1988) e em conformidade com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança da ONU (1991).

Ainda, segundo Craidy (2014), essas ações do Estado destinadas ao adolescente em conflito com a lei carregam algumas características, para ela há nas

medidas socioeducativas uma finalidade pedagógica e há uma lógica da sanção que não deve contradizer o caráter pedagógico, uma vez que a tal medida busca educar para a compreensão da importância dos limites, da consciência dos direitos do outro e da responsabilidade pelos próprios atos.

Não haveria assim, na opinião Craidy (2014), contradição na execução da medida socioeducativa no que diz respeito a suas dimensões sancionatória e pedagógica pela busca da aprendizagem da responsabilidade.

Para Marino (2013), a essência das MSE ancora-se na tentativa da preparação dos jovens para o convívio social, a partir da garantia da educação formal, profissionalizante, apoio social e psicológico na tentativa de desenvolver suas potências e habilidades necessárias ao convívio social e ao relacionamento interpessoal.

É válido marcar que às crianças em conflito com a lei, até o presente momento, o ECA (1990) em seu artigo 98, propõe políticas de atendimentos e medidas de protetivas, através de orientação, encaminhamento, inclusão e acompanhamento por equipes técnicas em políticas sociais.

Przybylski e Oliveira (2011) apontam, para além do aspecto coercitivo que as MSE carregam, que por si só busca o desestímulo para a reincidência ao ato infracional, o seu intento pedagógico de ressocialização.

No caso das medidas socioeducativas de internação, os autores advogam que a ressocialização proposta pelos objetivos das MSE de internação só podem ser garantidos pela efetivação do artigo 121 do ECA (1990), no qual a medida de internação se configura como medida privativa de liberdade sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (ECA, 1990).

É importante lembrar que as medidas socioeducativas iniciam seus processos de execução quando o juiz define, em audiência pública, a medida e o adolescente compreende a sanção imposta, podendo a autoridade judiciária determinar uma medida socioeducativa com uma medida protetiva (Martins & Roesler, 2011).

Uma vez determinada a medida socioeducativa pelo juiz e direcionada ao adolescente para a unidade executora da ação, Marino (2013) nos exorta sobre a necessidade de construção de um Plano Individual de Atendimento (PIA) que deverá ser criado com a participação dos responsáveis pelo adolescente e deve levar em

consideração a capacidade do adolescente cumprir a medida, a gravidade do ato, as circunstâncias do ato e os antecedentes do adolescente.

É proibido, por exemplo, de acordo com ECA (1990, art. 112) e SINASE (2012, arts, 60 e 64), a prestação de trabalho forçado ou constrangedor. Para a construção do PIA deve atentar para as necessidades do adolescente.

É válido informar que a publicação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, SINASE (2006), apresentou-se como um avanço no campo das medidas socioeducativas, pois antes dele, como propõe Marino (2013), não tínhamos critérios na execução das MSE, o que provocava práticas arbitrárias e pautadas no senso comum.

De acordo com Marino (2013), os ganhos advindos da publicação do SINASE vêm na perspectiva da oferta de um respaldo com pressupostos lógicos determinados que dessem base para a tomada de decisões coerentes e em conformidade com o ECA (1990).

O artigo 35 da lei do SINASE aponta que a execução das medidas socioeducativas devem se reger pelos seguintes princípios:

I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;

II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;

III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;

IV. proporcionalidade relação à ofensa cometida;

V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;

VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;

VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e

X. Fortalecimento de vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

Para o SINASE (2006), os objetivos das MSE são: I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Outro marco promovido pelo SINASE (2006), propõem Woilesco e Bidarra (2011), se dá quando é assinalado no seu item 5 a importância da Gestão dos Programas de atendimento socioeducativo e da necessidade de projeto pedagógico nas unidades para a execução dessas medidas, bem como é alertado a necessidade da promoção da gestão participativa, marcada pelo compartilhamento de responsabilidades e o compromisso coletivo com os resultados das MSE. Essa participação deve ser consciente e constituída de todos os atores que integram as MSE, afinal essa gestão pode repercutir na efetividade das próprias medidas.

Woilesco e Bidarra (2011) afirmam que as MSE são vias de responsabilizar o adolescente que empreendeu um ato infracional e que elas estariam dispostas em grau de severidade a depender da capacidade do adolescente cumprir, do contexto do ato infracional e da gravidade dele.

Para Woilesco e Bidarra (2011), o ECA (1990) traz em seus objetivos a crença do processo de redescoberta de valores que os seres humanos podem experimentar a partir do contato com as ações pedagógicas que possibilitem transformações pessoais e de valores. Mas o fato de o conteúdo ético-pedagógico de uma unidade ou mesmo de um programa de execução de MSE ser frágil pode promover o questionamento ou descrédito de tais medidas.

Botelho e Louzada (2011) afirmam que buscam as medidas socioeducativas contribuir para vivências reflexivas que possam promover o desenvolvimento da consciência social cidadã através do reconhecimento de direitos e deveres sociais.

Reconhece Craidy (2014) que os objetivos das medidas socioeducativas podem promover vivências positivas de trabalho e de relações interpessoais, nortear os adolescentes na superação de problemas que tenham relação com seu ato infracional e motivar para o retorno às atividades escolares,

Para Volpi (2015), o fato de os sujeitos alvos das MSE serem adolescentes demanda dos agentes envolvidos uma postura de proteção, com o intuito de promover os seus direitos e de inseri-los na vida social. Sendo os adolescentes sujeitos de direito, podemos pensar na necessidade de sua participação em todas as decisões dos seus interesses. As MSE se constituem em vias especiais de acesso aos direitos sociais, civis e políticos.

As MSE, reitera Volpi (2015), carregam aspectos coercitivos, já que são punitivas aos adolescente em conflito com a lei, e também aspectos educativos pois buscam a proteção integral e promoção de formação e informação. Informa também o autor que as MSE devem ser elas mesmas vias de superação da condição de exclusão social, vivenciada pelos adolescentes em conflito com a lei, e de fomento à formação de valores positivos, bem como sua execução deve envolver os familiares.

Outra característica, sustentada pelo autor acima citado, que não deve ser nunca esquecida, é que esses familiares, bem como outros grupos da comunidade devem contribuir no planejamento e controle das ações desenvolvidas pelas equipes. Os programas socioeducativos devem ser baseados no princípio da incompletude institucional, no qual deverá ser utilizado o máximo possível de serviços no território, responsabilizando esses pelo atendimento aos adolescentes, e os trabalhadores de tais serviços deverão receber formação permanente sobre esses atendimentos e os adolescentes.

Contundo, Arantes (2009) aponta o cenário problemático referente às medidas socioeducativas e os obstáculos para a concretização dos seus objetivos devido à compreensão da sociedade e da mídia de que os direitos humanos não devem ser aplicados a “bandidos”.

Woicolesco e Bidarra (2011) problematizam a configuração das medidas socioeducativas previstas pelo ECRAD (1990) mediante sua essência dicotômica, ou seja, suas dimensões sancionatória e pedagógica. Além disso, os autores lembram do desafio de efetivar o caráter educativo das MSE por causa das reais condições de trabalho dos profissionais que atuam nessa área.

A efetividade das MSE, de acordo com Volpi (2015), vai depender do não isolamento do contexto econômico político e social, que compõem a vida do adolescente em conflito com a lei, aliás, propõe o autor, que o Estado deve organizar políticas públicas e ações que possam garantir os direitos desses adolescentes, ou seja, elas precisam estar articuladas em rede.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, para Marino (2013) a prevenção ao ato infracional e a proposta de ressocialização do adolescente em conflito com a lei só irá acontecer de maneira efetiva quando houver na vida desse sujeito a efetivação das políticas sociais básicas e dos programas de proteção social especial.

Somente assim, para a autora, o Estado estará cumprindo seu papel institucional de promover promoção social. Dessa forma, as medidas socioeducativas não deveriam ser apenas punitivas, mas deveriam oferecer ao adolescente condições para o seu desenvolvimento e integração social como cidadão.

Martins e Roesler (2011) advogam que é importante garantir uma rede interna institucional na qual exista o funcionamento articulado diversos serviços e atores sociais. Para tal, é necessário o estabelecimento de vias de comunicação e encontros entre os técnicos das unidades.

Complementando esse raciocínio, Marino (2013) alerta-nos que a efetividade das medidas socioeducativas se dará apenas a partir práticas interinstitucionais articuladas. T

ais práticas envolveriam atividades que possam contribuir para a produção de mecanismos de convivência que não limitem a liberdade, tão pouco a individualidade, mas que contribuam para a correção os desníveis sociais e que promovam equidade e justiça social, como propõem Nogueira (2011).

No geral, de acordo com Jesus (2014), as MSE destinadas aos adolescentes de baixo poder econômico, na verdade, promovem ínfimas condições de transição para o mundo adulto, pois elas possuem norteamentos calcados na institucionalização e estigmatização no imaginário dos agentes responsáveis por sua execução.

No Brasil, a última publicação oficial de dados sobre o número de medidas socioeducativas é o Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2018). Tal documento aponta:

Um total de 25.929 (vinte e cinco mil, novecentos e vinte nove) adolescentes e jovens (12 a 21 anos) em atendimento socioeducativo nas unidades voltadas à restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade) na data de 30 de novembro de 2016, além de 521 (quinhentos e vinte e um) adolescentes em outras modalidades de atendimento (atendimento inicial, internação sanção), com um total geral de 26.450 (vinte e seis mil, quatrocentos e cinquenta) adolescentes e jovens incluídos no sistema (p.4).

O documento acima mencionado ainda afirma que no Estado da Bahia há 603 adolescentes cadastrados no sistema nacional. Quando se leva em consideração os adolescentes em internação provisória, internação, semiliberdade, atendimento inicial e internação sanção esse número aumenta para 621. A Bahia tem nove unidades de Atendimento Socioeducativo (2016), sendo oito exclusivamente para homens e um exclusivo para mulheres, mediante a predominância de adolescentes do sexo masculino (96%) no envolvimento com o ato infracional (Brasil, 2018).

De acordo com o Relatório de Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (2019, p.4) o Brasil tem:

117.207 adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade. O dado é da Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto realizada em fevereiro/março de 2018 pelo Ministério do Desenvolvimento Social. Esse quantitativo representa 82% de todas as medidas socioeducativas aplicadas no Brasil, estando as medidas de semiliberdade e internação, compreendidas nos demais 28%.

Ainda de acordo com o Relatório de Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (2019), na Bahia em 2017 tínhamos 1774 adolescentes em cumprimento de Medidas socioeducativa de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade. Dos municípios que desenvolvem ações de cumprimento de medidas socioeducativas, 38% atendiam nos CREAS e 18% nos CRAS. Em menor número são municípios que encaminham para órgãos Gestores e para Organizações não Governamentais.

O Ano de 2016 teve uma média de 14 adolescentes em medidas socioeducativas de LA e PSC, o ano de 2017 teve uma média de 13,14 adolescentes, 2018 a média desce para 11,92 e, até o presente momento de 2019, a média é de 13,25 (Vigilância Socioassistencial da Secretaria Municipal de Assistência Social de Porto Seguro, 2019).

Tabela 1

Média mensal de atendimentos de adolescentes em medidas socioeducativas no CREAS de Porto Seguro

Ano	Média mensal
2016	14
2017	13,14
2018	11,92
2019	13,25
2020	9,7
2021	16,5

Fonte: Vigilância Socioassistencial da Secretaria Municipal de Assistência Social de Porto Seguro, 2021.

4. EFETIVIDADE DA MSE A PARTIR DE ESTUDO COMPARATIVO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EGRESSOS DO SERVIÇO E DE FAMILIARES DE EGRESSOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Análise de dados sociodemográficos

Em busca de apresentar um perfil sociodemográfico dos participantes dos dois grupos da presente pesquisa, egressos de Medidas Socioeducativas e de familiares de egressos, como já foi dito, foi utilizado um questionário sociodemográfico, com questões fechadas, norteado por Pavão, Gracioano e Blattner (2006).

Para além da quantificação de frequências ou percentuais de respostas, nosso olhar sobre os dados quantitativos também nos permite aproximar um pouco da realidade de vida desses sujeitos que tiveram suas vidas marcadas pela imposição de um cumprimento de uma MSE, destinada a si próprio ou à um filho seu.

Os egressos das MSE participantes dessa pesquisa apresentaram média de idade de 17,7 anos (DP = 2,21), tendo o mais jovem 15 anos e o mais velho 21 anos, enquanto os familiares apresentaram média de idade de 46,2 anos (DP = 6,53), tendo o mais jovem 37 anos e o mais velho 54 anos. As Tabelas 1 e 2 apresentam uma síntese das características sociodemográficas dos egressos e dos familiares dos egressos, respectivamente.

Tabela 2.

Características sociodemográficas dos egressos

Variáveis	Opções de resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Gênero	Feminino	2	28,5
	Masculino	5	71,5
Ano de cumprimento da MSE	2019	5	71,5
	2020	1	14,2
	2021	1	14,2
Estado Civil	Solteiro	6	85,7
	Casado	1	14,2

Quantas pessoas moram na casa	2-3 pessoas	3	42,8
	4-7 pessoas	4	57,2
Situação do imóvel	Próprio	4	57,2
	Alugado	3	42,8
Localização do imóvel	Zona Rural	1	14,2
	Zona Urbana	6	85,7
Escolaridade	EFIC	1	14,2
	EFIIC	3	42,8
	EMC	3	42,8
Escolaridade do pai	EFIC	2	28,5
	EFIIC	2	28,5
	EMC	1	14,2
	NE	1	14,2
	NS	1	14,2
Escolaridade da mãe	EFIC	2	28,5
	EFIIC	2	28,5
	EMC	1	14,2
	NS	2	28,5
Inserção no Mercado de Trabalho	Trabalha sem carteira assinada	3	42,8
	Não trabalha	4	57,2
Renda Individual	Nenhuma Renda	5	71,5
	Até um salário mínimo	2	28,5
Renda Familiar	Até um salário mínimo	4	57,2
	1 e meio até 3 salários mínimos	3	42,8
“Problemas” com a polícia após o cumprimento da MSE	Nunca	5	71,5
	Algumas vezes	2	28,5

Conheceu alguém de MSE durante o cumprimento dela	Sim	5	71,5
	Não	2	28,5
Se conheceu, quem	Outro adolescente	5	100
Poderia indicar alguém para participar da pesquisa	Sim	5	71,5
	Não	2	28,5
Em caso afirmativo, quem indicaria	Outro adolescente	5	100

Legenda:

EFIC – Ensino Fundamental Completo I

EFIIC – Ensino Fundamental Completo I

EM – Ensino Médio completo

NE – Não estudou

NS – Não sabe

Como é possível observar na Tabela 1, a grande maioria (cinco) dos egressos se identificou como do gênero masculino e com exceção de um, todos os demais são solteiros. A todos foi imposto o período de seis meses para o cumprimento das atividades relacionadas a MSE determinada pelo Juiz da Vara da Infância. Os anos nos quais eles estiveram em cumprimento da MSE foi de 2019 (71,4%).

No que diz respeito a composição de cenário de coabitação familiar quatro desses jovens vêm de famílias numerosas, já que afirmam que em suas casas moram entre 4 e 7 pessoas e o mesmo número de jovens afirma que vive em casa própria, sendo que a maioria a maioria se encontra na zona urbana.

Sobre o nível de escolaridade desses egressos três têm o Ensino Médio Completo e três têm o Ensino Fundamental II Completo. Quando questionados sobre o nível de escolaridade dos pais desses adolescentes quatro afirmam que seu pai tem o Ensino Fundamental (I ou II), um afirma que o pai nunca estudou e outro não sabe dar essa informação.. Sobre a escolaridade da mãe os mesmos resultados se

repetem, com exceção do fato de dois egressos não sabem informar o nível de escolaridade da mãe. Como é possível contatar, nenhum dos cuidadores apresentam nível superior completo ou incompleto, de acordo com os filhos.

Em relação à situação laboral, a maior parcela desses jovens não trabalha e quem trabalha não tem carteira assinada. Interessantemente, cinco dos egressos afirmam não ter nenhuma renda, o que nos leva a crer que há um deles que faz trabalho voluntário. Quatro deles afirmam ter renda familiar mensal de até um salário mínimo.

Após os cumprimentos das MSE cinco desses jovens nunca mais tiveram “problemas” com a polícia. Esse baixo índice de reincidência ao ato infracional vai ao encontro do que propõe o estudo de Aguiar (2019) que mesmo questionando a eficácia das MSE aponta que nas MSE de meio aberto há uma menor reincidência ao ato infracional.

Finalmente, durante o período de cumprimento da MSE o mesmo número de egressos conheceu pessoas que também estavam envolvidas com o cumprimento dessa imposição judicial e poderiam indicar o nome de outro egresso para participar da pesquisa.

Tabela 3.

Características sociodemográficas dos familiares de egressos

Variáveis	Opções de resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Gênero	Feminino	7	77,7
	Masculino	2	22,2
Ano de cumprimento da MSE	2018	2	22,2
	2019	5	55,5
	2020	2	22,2
Estado Civil	Solteiro	2	22,2
	Casado	6	66,6
	União Estável	1	11,1

Quantas pessoas moram na casa	1-3 pessoas	4	44,4
	4-7 pessoas	5	55,5
Situação do imóvel	Próprio	8	88,8
	Alugado	1	11,1
Localização do imóvel	Zona Urbana	9	100
Escolaridade	EFIC	1	11,1
	EFIIC	2	22,2
	EMC	4	44,4
	ES	2	22,2
Escolaridade do pai	EFIC	1	11,1
	EMC	2	22,2
	ES	1	11,1
	Nunca estudou	4	44,4
	NS	1	11,1
Escolaridade da mãe	EFIC	3	33,3
	EFIIC	1	11,1
	EMC	3	33,3
	Nunca estudou	2	28,5
Inserção no Mercado de Trabalho	Trabalha de carteira assinada	2	22,2
	Trabalha sem carteira assinada	2	22,2
	Autônomo	4	44,4
	Outros	1	11,1
Renda Individual	Até um salário-mínimo	4	44,4
	1 e meio até 3 salários-mínimos	2	22,2
	3 e meio até 6 salários-mínimos	1	11,1
		2	22,2
Renda Familiar	Até um salário-mínimo	3	33,3
	1 e meio até 3 salários-mínimos	1	11,1
		3	33,3

	3 e meio até 6 salários-mínimos	2	22,2
	6 e meio até 9 salários-mínimos		
“Problemas” com a polícia após o cumprimento da MSE		7	77,7
	Nunca	1	11,1
	Uma vez	1	11,1
	Algumas vezes		
Conheceu alguém de MSE durante o cumprimento dela		5	55,5
	Sim	4	44,4
	Não		
Se conheceu, quem		5	100
	Outro familiar		
Poderia indicar alguém para participar da pesquisa		6	66,6
	Sim	3	33,3
	Não		
Em caso afirmativo, quem indicaria		6	100
	Outro familiar		

Legenda:

EFIC – Ensino Fundamental Completo I

EFIIC – Ensino Fundamental Completo II

EM – Ensino Médio completo

ES – Ensino Superior Completo

NE – Nunca Estudou

NS – Não sabe

Sobre 9 os familiares dos egressos das MSE as idades variaram de 37 a 54 anos, com média de 46,2 anos. Conforme pode ser observado na Tabela 3, dos participantes sete são mais e dois são pais. De acordo com 8 desses cuidadores seus filhos tiveram imposição de cumprir MSE por um período de seis e apenas para um dele o período foi de um ano. Cinco deles afirmaram que os filhos/as cumpriram no ano de 2019.

Seis desses cuidadores são casados e cinco dos respondentes tem em sua residência entre 4 e 7 pessoas coabitando. Dessas residências oito são próprias e todas se encontram em zona urbana.

Quanto a escolaridade quatro desses pais afirmaram ter o Ensino Médio Completo, número distinto do que foi apresentado pelo grupo de egressos no qual apenas 14,2% afirmavam ter pais com esse nível de escolaridade. Tal discrepância se dá pelo fato de que os pais entrevistados não terem sido em sua grande maioria os pais dos egressos entrevistados, uma vez que no contato com pessoas que tivessem o perfil da pesquisa para serem possíveis participantes dela, muitas vezes o egresso não demonstrou interesse de participar ao saber que não era obrigado, outras vezes o mesmo aconteceu com seus familiares.

Entender que não se tratam os dois grupos dessa pesquisa dos mesmos arranjos familiares nos possibilita a compreender a potência das Representações Sociais encontradas nesse estudo. A recusa de alguns sujeitos do mesmo núcleo familiar em participar das entrevistas agenciou que um maior número de famílias pudesse ter representantes na pesquisa, possibilitando a saída da escuta de forjados ecos de representações familiares para a escuta das reverberações das Representações Sociais em distintos sujeitos, advindos de diferentes famílias que comungaram da vivência impositiva de uma MSE.

Ainda com relação ao perfil dos familiares participantes da pesquisa, quatro deles informaram que tiveram pais que nunca estudaram, enquanto suas mães, em seis dos casos, ou frequentaram o Ensino Fundamental I (3 casos) ou o Ensino Médio (3 casos).

No campo de trabalho quatro dos respondentes afirmam trabalhar como autônomas, dois trabalham sem carteira assinada e dois trabalham com carteira assinada. Quatro também informam que recebem até um Salário-Mínimo, 22,2% de um a três Salários-Mínimos, dois afirmam receber de seis a nove Salários-Mínimos e 11,1% de três a seis Salários-Mínimos. A renda familiar é de até um salário mínimo para três participantes, e o mesmo número recebe e também três afirmam que tem a renda familiar de até um Salário-Mínimo.

Finalmente, sete dos participantes afirmam e cinco afirmam que conheceram alguém envolvido com o cumprimento de MSE durante o tempo que seu filho estava

a cumprir, desses, todos afirmam que essas pessoas eram também pais de outros adolescentes e que poderiam indicá-los para participar da pesquisa. O fato de os pais conhecerem apenas outros pais pode se dever a ocorrência de grupos de pais promovidos pelo CREAS.

Como é possível constatar, a julgar pelo nível de escolaridade dos egressos e de seus cuidadores, bem como a renda individual e familiar, podemos concluir que se trata de indivíduos que vivem em situação de vulnerabilidade econômica e social. Ainda que o presente estudo tenha envolvido poucos sujeitos, esses resultados estão de acordo com os achados de Pereira, Reis e Costa (2015), que afirmam que a maior parte do público que cumpre medida socioeducativa encontra-se em condição de vulnerabilidade social.

4.2 Análise prototípica do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais sobre as medidas socioeducativas

Para lograr êxito frente ao objetivo geral dessa tese de promover uma comparação das Representações Sociais de egressos de MSE e de familiares de egressos com vistas a encontrar elementos comuns e discordantes, iniciamos pela tentativa de reconhecimento dos Núcleos Centrais e dos Sistemas Periféricos das Representações de ambos os grupos.

Desta feita, o presente momento da tese intenta caracterizar os possíveis elementos que constituem os núcleos centrais e os sistemas periféricos das Representações Sociais dos dois grupos participantes dessa pesquisa mediante a apresentação de dois termos indutores <Para você Medida Socioeducativa é> e <Para você Medida Socioeducativa eficaz é>, buscando com tais ações promover a comparação entre esses elementos.

Para o acesso ao núcleo central das RS desses grupos, foi empregado o Teste de Livre Associação de Palavras (TLAP), metodologia advogada como eficiente na descoberta de núcleo central e sistema periféricos em estudo sobre Representações Sociais, por autores como Sá (2002), Walcheke e Wolter (2011) e Souza (2020). Assim, foi solicitado inicialmente aos participantes que elencassem cinco palavras que lhe viessem à mente a partir do primeiro termo indutor <Para você Medida Socioeducativa é>. Em uma segunda etapa, os participantes eram solicitados a

hierarquizar as respostas por grau de importância decrescente. Em um terceiro momento novamente foi demandado aos participantes elencar igualmente cinco palavras que lhe viessem à mente para completar, dessa vez, a seguinte frase indutora <Para você Medidas Socioeducativa eficaz é>, por fim a mesma hierarquização decrescente da questão anterior por grau de importância foi demandada aos participantes.

As palavras elencadas foram digitadas em planilhas no software Microsoft Excel, para então ser realizada a análise no programa *Ensemble de Programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), versão 2005, idealizado por Pierre Vergès. Oliveira et al. (2005) nos lembram que tal programa de computador permite a obtenção dos resultados por meio de cálculos estatísticos e a marcação de co-ocorrência, que possibilitam a base para a construção das quatro casas de categorização de respostas.

Para compreendermos melhor a utilização do *Software* EVOC é válido afirmar que ele é composto por uma série de aplicativos articulados que, de maneira interligada, produzem uma análise estatística das palavras evocadas pelos participantes. Ferrari (2019) nos alerta que, por vezes, o investigador poderá intervir em seu funcionamento na tentativa de demarcação de parâmetros. Cada um dos comandos dos aplicativos do programa EVOC necessita ser ativado na ordem do fluxo recomendado para a alcance dos resultados solicitados. Estes aplicativos realizam duas tipologias de análise: Lexicografia e Categorização de conteúdo.

A análise lexicográfica suscita uma listagem de palavras elencadas, ordenando e calculando a frequência de evocações. Contudo, a categorização do conteúdo possibilita associar cada palavra evocada a uma categoria. Os outros aplicativos do *software* EVOC acionados nessa pesquisa foram: LEXIQUE que solicita o número de colunas que identificam os sujeitos da pesquisa e aonde começam as evocações, com isso promove a contabilização de sujeitos participantes e palavras elencadas; TRIEVOC que possibilita uma confirmação de palavras elencadas; NETTOIE que possibilita ao pesquisador promover uma revisão das palavras com erros de ortografia ou digitação; RANGMOT que realiza o cálculo de frequências, bem como a distribuição de classificação para cada palavra; e por fim o RANGFRQ que proporciona a montagem do quadro das 4 casas com o núcleo central, sistema periférico, o gráfico de frequência e ordem média de evocações (OME). (Ferrari, 2019)

No quadro das quatro casas, todo quadrante de acordo com Abric (1993) carrega uma informação pertinente na tentativa de análise da representação. Assim, o uso do *Software* EVOC (Vergès, 1999), possibilita a demarcação de um ponto de corte que constitui a frequência mínima a ser avaliada. (Ferrari, 2019)

Para Bertoni e Galinkin (2017) na construção dos quadrantes o primeiro está relacionado aos elementos ou palavras e termos que são inicialmente evocados e com frequência mais elevada em relação às outras palavras ou expressões associadas à frase indutora. Segundos esses autores, o quadrante 2 e 3 relacionam-se as palavras elencadas com frequência mais baixa e após aquelas do primeiro quadrante. Assim, seriam percebidas como menos proeminentes na estrutura da representação, mas relevantes e importantes na organização da Representação Social, ou seja, seriam os prováveis elementos formadores do sistema periférico. O quarto e último quadrante traz as palavras menos frequentes, configurando-se como a periferia distante, elencagem mais individuais e não do grupo.

A partir do norteamento de Oliveira et al. (2005) no processo de inserção das palavras elencadas no *software* EVOC realizamos um tratamento dessas na tentativa de agregar expressões com o mesmo campo semântico, com demarcação em um mesmo termo, logo, coadunamos expressões evitando a mudança do sentido desses termos.

É importante lembrar que o programa EVOC busca encontrar o núcleo central das Representações Sociais trabalhando com as palavras mais frequentes e espontaneamente elencadas, utilizando como ponto de referência a médias das frequências e a ordem média de evocação (OME), ou seja aquelas palavras evocadas na fase um e fase três da etapa da aplicação de Teste de Livre Associação de Palavras (TLAP). Contudo, na presente pesquisa, seguindo o norteamento de Lima (2009), estamos a considerar e apresentaremos, para título de comparação de núcleo central, as palavras mais frequentes e imediatamente hierarquizadas como mais relevantes, utilizando como referência a média de frequências e a Ordem Média de Importância (OMI) das palavras, como proposto nas etapas 2 e 4 da aplicação do TLAP junto aos participantes.

Lima (2009) afirma que quando assim nos portamos na investigação estamos a possibilitar ao sujeito da pesquisa, através da hierarquização, a efetuação de um trabalho cognitivo de análise e comparação que auxiliaria ao pesquisador na análise

dos dados. Segundo Abric (2003), ao apresentar suas crenças e discursos, os sujeitos, podem não apresentar suas ideias essenciais até que se sintam confiantes com o processo da pesquisa, por isso a importância dessa segunda etapa.

Assim, como já foi dito, adotou-se o procedimento utilizado por Lima (2009), que sugere que ao invés de ser considerada a ordem natural das evocações para informar a ordem média das evocações (OME), deve se optar pela hierarquização efetuada pelos participantes no momento da coleta dos dados, isto é, a ordem média de importância (OMI) de cada palavra associada ao indutor verbal.

4.2.1 Resultados e discussões

Quando aplicamos o TLAP nos sete egressos de Medidas Socioeducativas, participantes da pesquisa, esses elencaram à frase indutora <Para você MSE é> 35 palavras. Na efetivação da análise dos dados coletados pelo TLAP, mediante a alta variabilidade lexical, uma categorização de palavras foi realizada, a partir dos seguintes critérios: palavras com o mesmo radical foram substituídas pela que pareceu mais vezes. Tal proposição aparece no próprio Manual do *Software* do EVOC e evidenciado por autores como Lima (2009). Após esse trato foi possível perceber que 35 palavras constituíram, então, o *corpus* inicial utilizado na análise prototípica.

No processo de análise a partir do *Software* EVOC ficou evidenciado que das 35 palavras elencadas 21 foram diferentes, ou seja 60%, evidenciando uma alta variabilidade de dados elencados dado ao pequeno número de egressos de MSE participantes da pesquisa. As três palavras que mais apareceram foram “Educação” (5), “Responsabilidade” (4) e “Boa” (4).

Os dados foram rodados através do *Software* EVOC, haja vista que ele proporciona “[...]cálculos estatísticos e a construção de co-ocorrências, que servem de base para a análise: a construção do quadro de quatro casas” (OLIVEIRA, et al. 2005, p. 583). Para a estruturação desses quatro quadrantes considerou-se as 20 palavras com frequência > 1, optando-se por desprezar as que foram evocadas apenas uma vez, a saber, 15 palavras, proporcionando uma análise mais limpa, como proposto por Vergès (1992).

Após os procedimentos acima mencionados a ordem média de importância das palavras foi apontada pelo próprio *software*, como igual a 3,00. A frequência média de evocação foi calculada a partir dos parâmetros de construção evidenciados por

Walcheke e Wolter (2011) que advogam que o idealizador do programa Vèrges (2002) propunha que tal média deve ser balizada depois da retirada das palavras de baixa frequência, no caso da presente pesquisa, evocações com apenas uma frequência. Assim, a média de evocação foi de 3,33 arredondada para 4, uma vez que na construção do quadro dos quatro quadrantes não há a possibilidade de ser posto números fracionados no espaço reservado a informação de frequência intermediária (Tabela 4).

Tabela 4.

Núcleo Central e Sistema Periférico <Medida Socioeducativa é> EGRESSOS

Frequência	Ordem Média < 3	Ordem Média => 3
= > 4	Educação 2,200 Responsabilidade 2,250	5 Boa 4,500 4
2 < = e <3	Aprendizado 1,667 Melhoria 2,000	3 Ajuda 4,000 2

De acordo com o criador do programa, Vergés (2002), os quatro quadrantes produzidos pela análise do EVOC possibilitam ao pesquisador compreender sobre as evocações, os possíveis elementos que constituem o núcleo central, presente no primeiro quadrante superior esquerdo.

Podemos perceber com a Tabela 4 que para esses egressos o núcleo central das Representações Sociais relacionadas as Medidas Socioeducativa é possivelmente composto pelos elementos “Educação” e “Responsabilidade”, expressões que surgem constantemente nas entrevistas individuais, como será possível ser evidenciado mais adiante nesse estudo.

Por agora, quando analisamos esses elementos que possivelmente constituem o Núcleo Central da Representações Sociais dos egressos sobre o que seriam as MSE, percebemos através do direcionamento de Moscovici (1978), que a Representação Social se trata de um corpo de conhecimento construído e forjado pelo grupo, o qual servirá de lente de compreensão da realidade. Assim, podemos pensar que a MSE vai sendo compreendida por esses sujeitos como uma vivência marcada

por situações que produzirão algum tipo de Educação ou aprendizagem relacionada à noção de Responsabilidade.

Para Abric (2001), o núcleo central é construído a partir da natureza do objeto a ser representado e também a partir da relação à qual o grupo irá estabelecer com ele, isto é, tal elemento da Representação Social terá a função de estabelecer o tipo de vínculos entre sujeitos e o objeto da Representação. Podemos pensar que é então o vínculo de educando que esses egressos podem ter estabelecido com a MSE.

Seguindo o núcleo central, no primeiro quadrante da Tabela 4, vemos os elementos periféricos que apontam ainda palavras com alta frequência, nesse caso a qualificação da Medida Socioeducativa como “Boa”. Ou seja, nesse grupo vemos uma adjetivação da MSE como uma ação boa, apontando para a relação que esses sujeitos estabeleceram com essa experiência.

O quadrante inferior esquerdo é composto pelas representações de contraste (Pullin & Pryjma, 2011), nesse caso vemos elementos como “Aprendizado” e “Melhoria”, e o quadrante inferior direito é formado pelos elementos da segunda periferia das representações sociais da frase indutora, nesse caso apontado o elemento “Ajuda” relacionado às Medidas Socioeducativas para esses egressos.

Quando propomos a mesma frase indutora para os nove familiares dos egressos <Para você Medida Socioeducativa> e solicitamos, posteriormente a hierarquização dessas respostas percebemos que foram 45 palavras evocadas, dessas 22 apenas uma vez (48,8%), que foram desconsideradas para o cálculo da média de evocação. As três palavras que mais se repetiram foram Educação (6), Boa (4) e Responsabilidade (3). Assim, o próprio *Software* aponta a ordem média de importância, igual a 3,00 e frequência média de evocação também de valor 3. Conforme evidenciado no Tabela 5.

Tabela 5.

Núcleo Central e Sistema Periférico <Medida Socioeducativa é> FAMILIARES

Frequência	Ordem Média < 3	Ordem Média => 3
= > 3	Educação 2,500	6 Boa 4,000
	Responsabilidade 2,000	3
2 < = e <2	Ajuda 3,000	2 Aprendizagem 4,500
	Amor 1,500	2 Mudança 4,000
	Necessária 2,000	2

Para a realização de processos comparativos de Representações Sociais em grupos distintos, Sá (1996) nos alerta que a Teoria do Núcleo Central vai possibilitar a sustentação de que duas representações sociais podem ser avaliadas como diferentes quando os elementos que compõem núcleos centrais forem visivelmente distintos. Ainda para esse autor, na mesma obra, se as distinções dos elementos constituintes das Representações Sociais forem apenas no nível dos seus sistemas periféricos, consideraríamos como iguais os núcleos centrais.

Ao observarmos as Tabelas 4 e 5, acima expostas, podemos afirmar que os possíveis elementos constituintes do Núcleo Central das Representações Sociais dos egressos e dos familiares de egressos são semelhantes, a saber, “Educação” e “Responsabilidade”. Esses dois grupos portam então uma compreensão de que o cumprimento das MSE perpassa por um processo educacional e é marcado pela lógica de estimulação à responsabilidade. Essas dimensões ficam melhor evidenciadas nas matrizes de sínteses das entrevistas individuais, nas quais esses dois termos constantemente aparecem, como será possível ser averiguado mais adiante na tese.

Villas Boas (2012) nos lembra que os elementos que formam o núcleo central são constituídos pelas normas de um grupo e que se tratam de elementos inegociáveis.

A partir de tais proposições, podemos pensar que a relação estabelecida entre os dois grupos de participantes dessa pesquisa com as MSE será marcada pela perspectiva deles perceberem tais medidas como presumíveis produtoras de educação e como fomentadoras de responsabilidade nos sujeitos alvo delas.

De acordo com Natividade (2010) as representações elucidam a realidade, dirigem práticas sociais, permitem tomadas de posição e definem a identidade dos grupos. Compreendendo que as Representações Sociais surgem da vida cotidiana e que nos instantes que os indivíduos pensam sobre fatos importantes de sua vida, noticiam e partilham crenças através da comunicação, estão produzindo ou recriando Representações Sociais. Elas, para além de sua caracterização como pensamentos partilhados coletivamente sobre um objeto de relevância, servem para a tomada de decisão em relação ao objeto representado. Ou seja, frente às MSE todos os sujeitos adotam uma postura de que ela serve a educação de adolescentes em conflito com a lei na perspectiva do fomento à responsabilidade.

Abric (2001), pai da Teoria do Núcleo Central das representações sociais, aponta que tal núcleo está completamente integrado e impactado pelos cenários históricos, ideológicos e sociológicos vivenciados pelo grupo que possui essa representação social, sendo ele intensamente forjado na memória coletiva dos sujeitos que portam tal núcleo.

Quando tentamos resgatar a história das MSE vemos que, de acordo com Meira (1972), desde a Idade Média, os juristas, influenciados pelos Direito Canônico, tentaram promover nos não adultos que cometiam “crimes” o senso de responsabilidade sobre seus atos e, nos lembra o autor, que em 1791 com a promulgação do Código Francês, vemos a delinquência juvenil como alvo de ações com aspectos recuperativos e a produção de medidas de reeducação, bem como o sistema de atenuação de penas. Podemos aqui pensar que esses componentes históricos podem contribuir para a constituição dos núcleos centrais das representações sociais dos sujeitos dessa pesquisa.

Assim, podemos afirmar que possivelmente os núcleos centrais das representações sociais de ambos os grupos são formados pelos mesmos elementos. As noções de “Educação” e “Responsabilidade” constituem a base de crenças, percepções e atitudes desses sujeitos referentes à caracterização das MSE. Será possível reafirmarmos essas proposições no momento de apresentação e análise dos dados advindos das entrevistas individuais que corroboram com os núcleos centrais

aqui apontados e comparados como semelhantes entre os egressos das MSE e seus familiares.

Em pesquisa parecida, Aranzedo (2015), objetivou compreender como adolescentes do gênero feminino representam a medida socioeducativa (MSE) de Liberdade Assistida (LA) e através de entrevistas semiestruturadas com vinte adolescentes percebeu que estas representavam as medidas socioeducativas de liberdade assistida como uma oportunidade de aprendizagem e reflexão, não tão diferentes das concepções que podem reverberar a partir dos núcleos centrais aqui comparados.

Sobre o primeiro quadrante periférico de ambos os quadros, esse traz o mesmo elemento, ou seja, para os dois grupos, a qualificação “Boa” para as MSE permeia as evocações mais citadas desses sujeitos, ainda que não seja elemento constituinte do núcleo central. Nas evocações de contraste, que abrange palavras elencadas por poucos sujeitos, mas consideradas por eles como mais importantes, vemos nos egressos como “Aprendizado” e “Melhoria”, enquanto para os familiares dos egressos estão presentes as evocações “Ajuda”, “Amor” e “Necessária”.

A palavra “Ajuda” aparece no quarto quadrante dos egressos, já para os familiares as palavras “Aprendizagem” e “Mudança” formam os elementos da segunda periferia. A partir da proposição de Villas Boas (2012) o Sistema Periférico permite vivências mais subjetivas, sendo mais adaptável e mais ajustado a realidade momentânea.

Ainda utilizando o TLAP, voltamos a solicitar a elencagem de cinco expressões que vissem à mente dos sujeitos da pesquisa quando eles liam a segunda frase indutora <Para você Medida Socioeducativa eficaz é>, bem como solicitamos posteriormente a hierarquização dessas respostas na tentativa de se aproximar da OMI, como na primeira frase.

A frase indutora <Para você Medida Socioeducativa eficaz é> abre a possibilidade de acesso a elementos que nos auxiliem na avaliação da efetividade das MSE a partir das expectativas dos participantes da pesquisa sobre a qualificação de MSE que logra êxito em seus objetivos.

Das 35 palavras levantadas e hierarquizadas pelos egressos frente à segunda frase indutora, 25 foram diferentes (71,4%) e 21 (60%) aparecem apenas uma vez. Das palavras que mais se repetiram “Educação” foi a primeira (6) seguida por “Responsabilidade” (4) e duas palavras se repetiram duas vezes “Respeito” e “Ajuda”.

Seguindo os mesmos procedimentos metodológicos evidenciados por Walcheke e Wolter (2011) utilizados na questão anterior, chegamos, a partir do próprio *software* a ordem média de importância, igual a 3 e frequência média de evocação igual a 4. A Tabela 6 nos mostra como provável núcleo central das Representações Sociais sobre MSE eficaz novamente a palavra “Educação”.

Vale aqui novamente lembrar que, de acordo com Abric (2001), o núcleo central das representações sociais está inteiramente conectado pelos cenários históricos, ideológicos e sociológicos, sendo densamente impactado pela memória do grupo. Para Polli (2008) tal núcleo seria o elemento que mais se mostra resistente à modificação. Quando assim analisamos a qualificação dos elementos que constituem o núcleo central de uma Representação Social, podemos pensar que reverberam aqui elementos históricos sobre o que o Estado deve fazer em relação ao adolescente em conflito com a lei.

Não por acaso podemos ver que, de acordo com Luz (2008), há no imaginário popular e, de semelhante maneira, em muitas teorias sobre o comportamento dos adolescentes, que as instituições que se responsabilizam pela educação dos mais jovens, e não diferente as que se ocupam dos adolescentes em conflito com a lei, devem torná-los hábeis, através de ações educativas, em se relacionar com os outros, de reconhecer limites sociais constituídos e orientadores de seus desejos e impulsos.

Na primeira zona periférica para esse grupo, aparece a palavra “Responsabilidade”. Marchese e Pullin (2012) e Polido e Pullin (2014) propõem que por vezes o próprio núcleo central poderia também compor a primeira periferia. Logo, é possível pensar que a noção de responsabilidade se apresenta de maneira muito forte como prerrogativa para a execução de um MSE efetiva.

A palavra “Respeito” surge no quadrante de contraste e a expressão “Ajuda” constitui os elementos da segunda zona periférica para esses sujeitos. Tais elementos apresentam a gama de sentidos sustentados pelos egressos frente a frase indutora <MSE eficaz é>.

Tabela 6.

Núcleo Central e Sistema Periférico <Medida Socioeducativa eficaz é> - EGRESSOS

Frequência	Ordem Média < 3	Ordem Média => 3
= > 4	Educação 2,333	6 Responsabilidade 3,500
2 < = e <3	Respeito 2,500	2 Ajuda 4,000

O Núcleo Central e os elementos periféricos dos egressos de MSE sobre o que delas fariam efetivas apontam para as dimensões históricas propostas por Volpi (2015) que afirma que para esses adolescentes de ações de recuperação e de reintegração com a sociedade são esperadas.

Os familiares frente às mesmas orientações e à mesma frase indutora <Para você MSE eficaz é> elencaram 45 palavras, 34 diferentes (75,5%) e 27 (60%) dessas apareceram apenas uma vez, sendo desconsideradas para cálculo da frequência média de evocação, que resultou no valor de 3,00. Quanto a ordem média de importância foi posta pelo EVOC como igual a igual a 3.

Tabela 7

Núcleo Central e Sistema Periférico <Medida Socioeducativa eficaz é> - FAMILIARES

Frequência	Ordem Média < 3	Ordem Média => 3
= > 3	Educação 2,000	5
	Responsabilidade 3,000	3
2 < = e <2	Ouvir 2,500	2 Aprendizagem 3,500
		Boa 4,000
		Necessária 4,500

		Respeito	2
		4,000	

A partir da Teoria das Representações Sociais, Abric (1998) passa utilizar a Técnica de Associação Livre de Palavras, na tentativa compreender como os conceitos podem estar estruturados. Encontraríamos com essa técnica, segundo o autor, os elementos em torno do núcleo central, possibilitando a comparação de diferenças e similitudes entre as representações.

No caso do processo comparativo dessa tese fica evidente que, na Tabela 7, a palavra “Educação” se repete como possível elemento constituinte do núcleo central de ambos os grupos frente à consigna <Para você MSE eficaz é>, sendo adicionado o termo “Responsabilidade” no caso do quadro dos familiares e tal termo aparece no primeiro quadrante periférico dos egressos, reafirmando sua importância para esse grupo.

Novamente aqui merece ser pontuado que tal termo “Educação” que aparece como elemento constituinte dos núcleos centrais carrega aspectos históricos, como propõe Abric (2001) e ao nos aproximarmos da pesquisa de Oliveira (2003) ele nos aponta que quando em 1926 passa a vigorar em nosso país o Código de Menores, há a tentativa de que propor aos menores de 14 anos “delinquentes” o abrigo em casas de educação.

Ainda sobre os ecos históricos relacionados às medidas educativas planejadas para os adolescentes em conflito com a lei, é pertinente lembrar que por volta dos anos 1941-1942, há a instauração do Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Alberton (2005) explicita esse sistema refletia o *zeitgeist* de ações destinadas para esses adolescentes. Para esse autor o SAM, vinculado ao Ministério da Justiça e ao Juizado de Menores e o SAM tinha como objetivo a orientação e fiscalização de educandários destinados a esses menores. Assim, a Educação não formal para o processo de correção e ajuste vem sendo então ecoada e reverberada então nas crenças sobre quais ações podem ser destinadas aos adolescentes em conflito com a lei.

Já afirmamos que os elementos que compõe os núcleos centrais das Representações Sociais têm uma relação com os elementos históricos que envolvem

o objeto representado para os sujeitos que constroem a representação, como propõe Abric (2001). Quando percebemos a sustentação do elemento “Educação” presentes em ambos os grupos, associado ao elemento “Responsabilidade” podemos perceber reverberações do que foi marcado como posto aos adolescentes desviantes ao longo da história da humanidade e da história de nosso país. A esse respeito, para Lírio (2012) nas culturas antigas os jovens eram retratados como arredios e inaptos a escolher pelo bem sem a intervenção e os conselhos dos mais velhos, necessitando de educação para tal. Ainda segundo esse autor, na idade média, era hábito o envio deles um artesão ou profissional com o objetivo de ensinar os bons costumes.

O que se propõe ao adolescente em conflito com a lei, advogam Rosa e Vicentin (2012, p. 43) é “carregado de expectativas culturais”. Pedroso (2003) afirma que no Brasil Colônia, o Estado estabelecia uma relação de perseguição dos jovens que eram desviantes e com o apoio dos jesuítas acreditavam que a catequese parecia justificável para “civilizar” esses sujeitos, na época. Rodrigues e Henningem (2014), por sua vez, falam das políticas públicas entre o final do século XIX e início do século XX que se preocupavam somente em promover medidas higienistas e eugênicas que possibilitassem a retirada dos chamados menores das ruas e dessa forma institucionalizá-los para o uso de atividades educativas que viabilizassem a correção e o controle desses jovens, em alguns casos se justificando o emprego de ações violentas para esses fins.

Não podemos deixar de marcar como elemento histórico em nosso país relacionado ao tratamento destinado aos adolescentes em conflito com a lei, de acordo com Cruz e Guareschi (2014), a construção da FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-estar do Menor) em 1964, materializando-se como um aparelho do Estado que considerava a conduta antissocial como sintoma de um indivíduo necessitado de ação corretiva; assim, suas ações eram de caráter terapêutico e pedagógicos que visavam a reeducação. Marino (2013), em contrapartida afirma que as MSE destinadas aos adolescentes têm uma finalidade social e educativa, ao que Liberati (2006, p.102) chama de pedagógico-educativa. Podemos pensar que as concepções de efetividade da MSE a partir da educação para a responsabilidade podem estar ligadas as essas dimensões históricas aqui apresentadas.

Não surgem elementos no primeiro quadrante periférico dos familiares e o quarto, quadrante dos familiares é composto pelos elementos periféricos

“Aprendizagem”, “Boa”, “Necessária” e “Respeito”. A ausência de elementos no quadrante da primeira periferia no grupo de familiares frente à frase indutora se mostra como um dado instigante. Embora não seja o foco dessa pesquisa, trata-se de uma situação inusitada, mas que não inviabiliza ou mitiga a análise, como propõem Marchese e Pullin (2012), Polido e Pullin (2014) e Ferreira (2014). Para esses autores é possível que nesses casos o próprio núcleo central poderia também compor a primeira periferia.

Uma vez que foi objetivo dessa pesquisa conhecer e comparar as representações sociais de egressos de MSE e de familiares de egressos sobre o cumprimento das MSE, sentimos a necessidade de adotar um caráter plurimetodológico na pesquisa de campo, dado o interesse de compreender essas representações a partir de diferentes perspectivas, já que o ensejo não é somente a descrição dos elementos através da coleta de dados, mas considerar, múltiplas informações que abrangem essas representações. Tal posicionamento plurimetodológico possibilita uma maior compreensão de como os egressos e seus familiares pensam e como esse organizam. Assim, foram utilizadas ferramentas que agenciaram análise quantitativa e qualitativa dos dados elencados.

Na análise das entrevistas individuais essas semelhanças, aqui apresentadas na análise prototípica, vão ganhando contornos mais nítidos na tentativa de compreensão mais aprofundada das representações sociais desses dois grupos sobre as MSE, como será apresentado no próximo tópico.

4.3 Efetividade das medidas socioeducativas: análise e comparação das entrevistas individuais

Como já foi dito, o objetivo da presente pesquisa foi tentar caracterizar e comparar as representações sociais sobre a efetividade das Medidas Socioeducativas construídas por dois grupos de participantes formados por (1) egressos de medidas socioeducativas e (2) familiares de adolescentes que cumpriram medidas em Porto Seguro. Logo, a apresentação dos núcleos centrais e elementos periféricos no tópico anterior fazem-nos perceber que a efetividade das MSE tanto para os egressos das MSE como para seus familiares perpassa pela promoção de ações que promovam educação para os sujeitos alvos dessas medidas. É importante ainda pontuar que na

opinião desses familiares para que uma MSE possa ser eficaz a dimensão da promoção de responsabilidade surge como elemento adicional no Núcleo Central da Representações Sociais desse grupo. Tal dimensão já havia se evidenciado quando os dois grupos responderam sobre o que seriam MSE através do TLAP.

Uma vez que a técnica citada do TLAP serve a coleta dos elementos constitutivos do conteúdo das representações e seus elementos associativos, mas sem dar conta de todo o significado das Representações Sociais, como afirmam Silva e Viveiros (2017), optou-se como ferramenta complementar de aprofundamento desse estudo a utilização das entrevistas semiestruturadas individuais.

Nesse contexto, propõem Pereira, Amorim e Nova (2007, p. 3) “a entrevista desvela muitas coisas de uma Representação social desde a linguagem até os sentidos dos enunciados, das palavras, das articulações simbólicas, as quais são validadas as discussões que engendram os discursos que circulam entre os sujeitos e os objetos”.

Partindo da premissa de Moscovici (2003), que afirma ser a Representação Social um senso comum construído por um grupo sobre determinado tema, no qual estão inclusos os preconceitos, as ideologias e características específicas das atividades cotidianas sociais e das pessoas, analisar as entrevistas, contribui para o processo de aprofundamento sobre como se configuram as Representações Sociais desses dois grupos sobre a efetividade das MSE.

4.3.1 Experiência de ter cumprido medida socioeducativa

Inicialmente buscou-se compreender como foi a vivenciada a experiência de cumprir uma MSE em meio aberto ou de ter um filho que a tenha cumprido. Com base nas respostas, sintetizada na matriz de síntese apresentada na Tabela 7 foi possível ser realizada de alguma maneira uma avaliação positiva dessa experiência, conforme pode ser observado na Matriz de Síntese I apresentada logo à frente. De fato, vemos a aquisição de responsabilidade como primeiro produto elencado advindo da descrição da experiência do cumprimento da MSE. Esse resultado coaduna com a nossa análise anterior, na qual o termo responsabilidade aparece como elemento do Núcleo Central desses sujeitos sobre o que seria MSE. A análise desse dado

corroborar com o que é proposto por Craidy (2014) enquanto objetivo da MSE, em sua dimensão coercitiva e pedagógica ela deve buscar o fomento à aprendizagem da responsabilidade.

Cara, assim... nunca tinha cumprido, né?! Me senti responsável. [...] Sim, responsável, por ter que acordar cedo, chegar no horário, isso e aquilo, e foi divertido por conta do aconchego do pessoal aqui do CRAS (lugar onde ele cumpriu uma medida de PSC) que chegaram demais. Chegaram aqui e me receberam muito bem. Cara, eu posso dizer...fiquei pouco tempo aqui. Acho que... foi divertido. Acho que foi divertido. Me senti...me senti seguro aqui. (Egresso1)

Rapaz foi (...), aprendi muita coisa né cara?! Aprendi o que é responsabilidade, respeito né cara?! [...] Eu vinha aqui duas vezes na semana. [...]Pô! Sei lá eu gostava no tempo né?! [...] meio vergonhoso, mas tava gostando, num tem? Bem bom mesmo (Egresso 3)

Então, é... na minha opinião o começo foi bem tranquilo pow, fiz... aprendi muitas coisas é... tipo assim, fiz novas amizades também né, é... a experiência no trabalho aprendi também, coisa que hoje em dia também já me... é... como posso te dizer? Hoje em dia Eu tenho um emprego que antes não podia ter também né?! que hoje eu sou jardineiro também e tal, aprendi bastante coisa com esse tempo fazendo a... a MSE (Egresso 6).

Outro dado merece aqui ser pontuado. Não diferente do que se sustenta nas representações da população sobre o que no geral está destinado ao adolescente em conflito com a lei, segundo o Caderno de Orientação do Projovem (2009), ou seja, a educação disciplinadora e preocupada com o enquadramento social deles às necessidades criadas pela modernização capitalista, vemos na maioria dos egressos essa representação ecoar quando é apresentado o contato com o mundo do trabalho. Tais sujeitos experimentam as MSE como agenciadoras desse contato.

Tabela 8.

Matriz de Síntese - Representação Social da experiência de ter cumprido medida socioeducativa - EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Aquisição de responsabilidade	X		X		X		X
Divertido	X		X				
Acolhimento/aconchego/segurança/espaco para o desabafo	X		X				
Surpresa		X					X
Educação/aprendizagem		X	X			X	X
Avaliação positiva	X	X	X	X	X	X	
Vergonha			X				X
Cumprimento de uma obrigação por algo que fez de errado					X		X
Criação e fortalecimento de vínculo com outros adolescentes			X			X	
Contato com o mundo do trabalho	X	X		X		X	
PSC				X			
Av negativa da mse							X
Discordo da necessidade de cumprir mse							X

A Tabela 8 representa a matriz que sintetiza as RS da experiência de ter um familiar que cumpriu MSE. Quando comparamos com as experiências vivenciadas pelos pais de egressos em relação ao cumprimento da MSE, vemos em um primeiro momento uma avaliação negativa da experiência, muito marcada e coadunada com a dimensão da surpresa ou choque sobre a necessidade de cumprimento do filho. Tais sensações são fomentadas pela forma como algum agente da Segurança Pública agiu frente ao caso.

Chegando lá os policiais já tinham batido nele, ele recebeu um tapa na cara e... estavam acusando ele de ter roubado um celular. Fiquei assim em choque! Aí na hora que entrou na sala pra gente ser ouvido, o celular que eles tavam acusando meu filho de ter roubado, era o meu celular. [...] um ano depois... uma outra pessoa que me ligou dizendo que [...] ia ter audiência e tal (...) aquilo pra mim foi um choque, porque tipo assim eu achei que aquilo tinha encerrado lá, que não tinha dado nada e... no entanto... teve tudo isso aí. Não gostei porque a forma que o juiz tratou lá (...) ele não deixou eu falar direito, eu falei/expliquei, mas eu não fui ouvida (Familiar 2).

[...]O pior momento, quando foi chegar a ver meu filho dentro de uma viatura, né, até hoje eu ainda me apego a isso, porque eu sou mãe então foi a pior dor de uma mãe ver um filho dentro de uma viatura algemada daquela forma que foi tratada né, que eu não aceitei apesar de que eu sei que tava errado, mas muito triste mesmo. [...] Eu senti o chão desmoronando, muita dor né, é... desculpa me emociono. É assim, muita dor que eu senti, não tava aceitando

né, é... e foi isso. [...] muitas policia né, eu sei que tava fazendo o trabalho deles, mas eu acho assim, da forma que foi tratado, é, arrastando meu filho pelo paralelepípedo, tava quente o tempo e jogou ele com tudo, como se fosse um cachorro. Eu acho que nem um cachorro a gente trata assim, infelizmente isso é o que me chocou né, fiquei assim eu não aceitei essa parte. (familiar 4)

foi algo que eu achei de uma... assim uma tremenda injustiça. [...] de repente quando o policial abordou com toda falta de educação, com toda grosseria, eu sai desesperada, eu achei que ele tivesse sofrido um assalto, que ele tivesse se envolvido ni algum acidente, alguma coisa na ida pra escola, ai eu sai desesperada. E eu não entendi aquela grosseria, aquela falta de ética, de educação do policial, a abordagem (familiar 5)

Ah... na verdade... na verdade foi uma surpresa muito grande pra gente, quando a gente recebeu de forma bem... é..., é... foi uma forma muito agressiva a forma com que a gente recebeu a noticia, porque de um dia pro outro apareceu uma, uma viatura da policia na porta da minha casa, os policiais foram extremamente agressivos, né?" (Familiar 6).

As sensações negativas estão marcadas nas falas desses pais pelas ações empreendidas por agentes exteriores ao CREAS e anteriores ao deferimento judicial da MSE. Tais marcações negativas a respeito da abordagem dos agentes públicos de segurança aparecem ainda em falas dos próprios egressos em distintos momentos da entrevista, marcando o impacto das ações desses funcionários públicos nas Representações Sociais sobre a MSE e na vida dessas pessoas. Quando esses familiares começam a analisar as intervenções da equipe do CREAS, vemos uma avaliação positiva da MSE ao que começa a se aproximar das RS dos egressos sobre o real processo de cumprimento da MSE. Alterações positivas no comportamento do seu familiar, bem como avaliações positivas das ações empreendidas pelo CREAS são postas pela maioria dos pais.

Que a pesar da primeira etapa ter sido horrível... Pra mim a etapa de chegar lá foi boa... Entendeu?! Foi bom. Ele também porque tipo assim, é um adolescente... precisa ser ouvido, então como vocês são psicólogos, vocês vão preparados para ouvir o problema, né?! Tão preparados pra... não julgar! Você vai corrigir sim, tá?! Você sabe a maneira certa... Ver o erro e ai grita, fala e tal... (familiar 2)"

Assim, pra mim foi difícil, né, porque aí, às vezes você vê um filho de outra pessoa, né, longe de você, e você nunca acredita que seu filho vai passar por isso. Então pra mim foi uma coisa assim, difícil. [...] mas aqui (CREAS), pra mim não foi difícil. [...] Aqui foi, assim, como se ele tivesse em casa e eu falando

com ele que aquilo que ele tava fazendo não era bom pra ele. Aqui pra mim foi um aprendizado na vida dele, pra mim foi muito bom. (Familiar 3)

Tabela 9.

Matriz de Síntese – Representação Social da experiência de ter um familiar que cumpriu medida socioeducativa - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Avaliação positiva da MSE	X		X						
Alteração do comportamento do familiar para atitudes positivas	X		X	X				X	X
Alteração do próprio comportamento para atitudes positivas		X	X					X	
Avalia como aspecto negativo		X	X	X	X	X	X		
Intervenções positivas do CREAS		X	X	X	X	X			
Sensação de choque e descrença/surpresa		X	X	X		X	X		
Sensação de injustiça					X				
Sensação de constrangimento/vergonha								X	

Assim, podemos perceber que ambos os grupos apresentam dimensões de avaliação positiva sobre o cumprimento da MSE, sendo pelos pais percebidas alterações benéficas comportamentais e pelos egressos a aquisição de responsabilidade e contato com o mundo do trabalho.

O horror da MSE apresenta-se pelas ações empreendidas pelos agentes de Segurança Pública antes do cumprimento da MSE. É importante pontuar que essas experiências com esses agentes pré-cumprimento da MSE são as responsáveis pelo aparecimento de falas nas quais se descrevem momentos marcados pela punição severa e o horror vivenciado por esses sujeitos, sejam os egressos, como aparece em momentos distintos das entrevistas individuais, sejam os pais que nesse questionamento coadunam essas percepções. Tais cenas não se apresentam com os funcionários do CREAS.

os policiais abordaram ele como se ele estivesse na confusão. [...] Chegando lá os policiais já tinham batido nele, ele recebeu um tapa na cara e... estavam acusando ele de ter roubado um celular. [...] Não gostei porque a forma que o

juiz tratou lá (...) ele não deixou eu falar direito, eu falei/expliquei, mas eu não fui ouvida (percepção de inconformidade). (Familiar 2)

[...]O pior momento, quando foi chegar a ver meu filho dentro de uma viatura, né, até hoje eu ainda me apegue a isso, porque eu sou mãe então foi a pior dor de uma mãe ver um filho dentro de uma viatura algemada daquela forma que foi tratada né, que eu não aceitei apesar de que eu sei que tava errado, mas muito triste mesmo. [...] Eu senti o chão desmoronando, muita dor né, é... desculpa me emociono. É assim, muita dor que eu senti, não tava aceitando né, é... e foi isso. [...] muitas polícia né, eu sei que tava fazendo o trabalho deles, mas eu acho assim, da forma que foi tratado, é, arrastando meu filho pelo paralelepípedo, tava quente o tempo e jogou ele com tudo, como se fosse um cachorro. Eu acho que nem um cachorro a gente trata assim, infelizmente isso é o que me chocou né, fiquei assim eu não aceitei essa parte. (Familiar 3).

[...] de repente quando o policial abordou com toda falta de educação, com toda grosseria, eu sai desesperada, eu achei que ele tivesse sofrido um assalto, que ele tivesse se envolvido ni algum acidente, alguma coisa na ida pra escola, ai eu sai desesperada (familiar 5).

[...] foi uma forma muito agressiva a forma com que a gente recebeu a noticia, porque de um dia pro outro apareceu uma, uma viatura da polícia na porta da minha casa, os policiais foram extremamente agressivos, né?! (Familiar 6).

Os relatos aqui apresentados nos fazem ter contato com o que o Estado, por vezes, parece oferecer como porta de entrada de suas intervenções frente a alguns adolescentes em conflito com a lei, antes da determinação da Medida Socioeducativa.

O aspecto punitivo empreendido a alguns egressos e experienciado como desmedido é a primeira experiência de algumas dessas famílias, tais vivências podem possivelmente ser herança daquilo do que Cella e Camargo (2009), Valente e Oliveira (2015) e Vinuto (2014) apontam em suas pesquisas como o que historicamente no Brasil é destinado aos adolescentes em conflito com a lei, a sobressalência de ações com dimensões mais punitivas do que pedagógicas. Tais ações contrariam o que é proposto pelo ECA (1990).

Por fim, é importante sinalizar que as conclusões obtidas nas pesquisas de Aranzedo e Souza (2007), Coutinho, Estevam, Araújo e Araújo (2011) e Germano e Bessa (2010) que apontam que na perspectiva do adolescente, a medida socioeducativa é vivida mais como uma prática sancionatória do que socializadora, ainda que eles consigam vislumbrar possíveis efeitos positivos, relacionados a um projeto de futuro que supere o ato infracional, de alguma forma contradizem os achados da presente pesquisa, por meio dessa primeira pergunta. Ou seja, em nossa pesquisa, contrariando os achados dos autores acima mencionados os egressos

participantes evidenciaram mais os aspectos pedagógicos e positivos da vivência da MSE. Por outro lado, a percepção dos pais em relação ao horror no contato inicial proporcionado por alguns agentes de posturas punitivas se coaduna com os resultados de Aranzedo e Souza (2007), Coutinho, Estevam, Araújo e Araújo (2011) e Germano e Bessa (2010), na medida que todos destacam aspectos negativos desta experiência. Dessa forma, novos estudos são necessários para elucidar melhor as RS dos próprios egressos no que diz respeito sua experiência de ter cumprido uma MSE.

4.3.2 Dos objetivos da MSE

O processo de avaliação da efetividade de um serviço perpassa pelo que Cohen e Franco (2008) propõem como ação sistemática e objetivamente de observação do impacto de todas as atividades a luz de seus objetivos. Para podermos comparar as representações sociais de egressos de MSE e familiares de egressos precisamos compreender quais eram os objetivos em suas opiniões.

Nas entrevistas com os egressos, cujo matriz de síntese é apresentada na Tabela 10, ao perguntarmos sobre os objetivos da MSE a maioria traz à discussão falas e narrativas relacionadas novamente ao Núcleo Central das RS deles sobre as MSE. Vemos, assim, a dimensão da educação ou de processos educacionais emergir nesses momentos. Para Abric (2001), o núcleo central é construído a partir da natureza do objeto a ser representado e também a partir da relação à qual o grupo irá estabelecer com ele. Para esse autor, o núcleo central teria a função de gerar ou transformar os significados dos outros elementos que compõem a representação social e a função de organizar o tipo de vínculos que serão estabelecidos os elementos de uma representação. Ou seja, para esses egressos o objetivo maior da MSE é de gerar algum tipo de educação. A educação aqui representada por esses egressos não parece estar relacionada a conteúdos formais, mas uma educação para o convívio coletivo e em sociedade.

[...]o objetivo principal? Eu que era me educar. Educar para pra ... não sei te explicar!acho que para ser uma pessoa melhor. Num sei! Melhor do que eu era antes. Acho que é assim que posso te dizer. (Egressos 1)

[...] primeiro era para melhorar a pessoa que eu sou... [...] Ah o CRAS serve para quê? Para educação, melhorar, né? Então, eu fui para lá para isso. Esse é meu ponto de vista. (egresso 5)

[...] pra mim, aprender né, porque... nem pelo fato de de eu ta fazendo essas coisas ai, que não tinha só aquilo pra fazer né?! Essas coisas... que eu podia fazer coisas bem melhor também, né?! Em vez de tá fazendo aquilo, eu podia tá fazendo outras coisas, podia ajudar ao próximo. [...] Coisas boas

Tabela 10.

Matriz de Síntese – Representação Social dos objetivos da medida socioeducativa – EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Prestação de Serviço à Comunidade	X				X	X	
Equivaler a Trabalhar	X						
Tirou a oportunidade de estar trabalhando					X		
Educação ou processos educacionais	X	X			X	X	X
Ajudar ao egresso		X					
Avaliação positiva		X	X	X			
Cumprir a MSE determinada			X	X		X	X
Estabelecimento de vínculos no cumprimento da MSE			X				
Sair de cabeça erguida			X				
Transformação de percepção sobre a MSE			X	X			
Punição				X			
Não sabe							X
Reparação						X	X

Ainda que não apareça o significado educação tão claro como no caso das entrevistas dos egressos, a Tabela 11 nos mostra que os familiares percebem que as ações das MSE em meio aberto objetivariam a melhora do comportamento do seu filho e a mudança na mentalidade deles, de tal modo que os habilitassem para uma boa convivência no coletivo e na sociedade. Vemos pontos claros de intercessão na representação desses objetivos.

Acho que o objetivo de ele ir lá era pra ele tipo assim, é.. não era ele ir se transformar, porque ninguém transforma assim, né? Mas era ele melhorar o...a cabeça dele, né? Botar alguma coisa boa, né?! Na mente dele, né?! Pra ver se ele... acho que o objetivo foi esse de mudar mais o pensamento dele, né?! (Familiar 1)

dos objetivos dele assim era aprender, né, descobrir algo novo [...] Assim, na minha opinião ela serve pra ensinar muitas coisas, ela ensina o filho a respeitar os pais, ela ensina aquele jovem que tá passando por essa medida a ajudar o próximo, né. Ela, de alguma maneira, ocupa a mente daquele jovem ensinando ele as coisas boas do mundo (Familiar3)

igual eu falei ele pegou mais responsabilidade, ele tá aprendendo a valorizar mais o trabalho né, a mim também, ele acaba me enxergando de outra forma que não enxergava antes. (familiar 4)

Tabela 11.

Matriz de síntese - Representação Social dos objetivos da medida socioeducativa - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Melhorar o comportamento do egresso	X		X	X			X		X
Fortalecer o vínculo familiar		X	X						
Reintegração		X							
Mudar a visão de mundo/mudar mentalidade	X	X	X					X	X
Reparar o que fez		X							
Afastar de situações que levem a comportamentos desviantes		X							
Não entendeu					X				
Fazer cumprir a lei					X	X			
Disciplinar							X	X	
Criar mais responsabilidade (em relação ao estudo, trabalho aos compromissos)			X	X					

Como podemos notar, os objetivos das MSE para ambos os grupos se concretizam com ações que possibilitem os sujeitos alvos dessas intervenções a aprendizagem para o convívio social como propõe o próprio SINASE (2006) referente aos objetivos das MSE.

Esses dados corroboram com a pesquisa de Aranzedo (2015) na qual os vinte adolescentes de medidas socioeducativas participantes dela representam as medidas socioeducativas de meio aberto como uma oportunidade de aprendizagem e reflexão, de semelhante maneira com o estudo de Coelho e Rosa (2013) no qual as medidas socioeducativas eram percebidas pelos adolescentes de medidas socioeducativas como intervenções positivas, na medida em que, além de promotoras de aprendizagem, pareciam representar uma possibilidade de mudança de comportamento para esses adolescentes.

Ainda que as dimensões acima mencionadas componham a maioria das representações e de alguma forma componham o núcleo central dela, vemos os outros objetivos da MSE propostos pela Lei do Sinase 12.594 de 18 de janeiro de 2012 aparecerem nas narrativas das entrevistas como responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III - a desaprovação da conduta infracional. Ao que tudo indica, com base na fala dos entrevistados poderíamos afirmar que, pelo menos em parte, os objetivos da lei foram alcançados.

Nas entrevistas, todos os familiares e a maioria dos egressos afirmam que não foram informados sobre os objetivos da MSE que iriam cumprir. Mas, ainda que tal fato tenha acontecido ambos os grupos se sentiram habilitados a avaliar se os objetivos que eles acreditavam ser os da MSE foram ou não alcançados.

Os familiares sustentam a crença que os objetivos da MSE foram atingidos denunciando a noção de que para esse grupo as MSE foram efetivas pois promoveram em suas ações, permeadas por conteúdo educativos, alterações positivas no comportamento de seus filhos, reiterando o surgimento do núcleo central elencando anteriormente. De semelhante maneira vemos todos os egressos, exceto uma que não se sentiu com condições de promover essa avaliação, conforme

observado na Tabela 12 que apresenta a Matriz de Síntese acerca das RS sobre os alcances dos objetivos das MSE.

Tabela 12.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre o alcance dos objetivos da MSE - EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Sim	X	X	X		X	X	X
Percepção de alteração positiva na própria vida	X	X	X		X	X	
Avaliação positiva da MSE		X			X		
Comportamento inadequados antes da MSE	X	X	X			X	
Boa conduta durante o cumprimento da MSE			X				
Limpar o nome			X				
Não sabe				X			
MSE Educa		X			X		
Nunca recebeu devolutiva				X			X

Quando os egressos de MSE apontam para o alcance dos objetivos, a partir de suas representações sociais, marcando a alteração positiva em seu comportamento e fixando a prática de comportamentos inadequados como anteriores ao cumprimento da medida, vemos que eles coadunam com o que propõe o próprio SINASE (2006) na página 45. De acordo com esse documento, seria função das MSE habilitar o egresso a se tornar “capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais.” De semelhante maneira coaduna com objetivo de desaprovação da conduta infracional, proposto como objetivo da MSE de acordo com a Lei do SINASE 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Nas falas dos entrevistados, os alcances dos objetivos são manifestações de várias formas.

Alcansei os objetivos. [...] porque hoje em dia eu me sinto uma pessoa melhor. Eu sou uma pessoa melhor! Rapaz hoje em dia eu trabalho mais, ajudo meu pai todos os dias, sou levita na igreja, e eu acho que é isso.[...] não tenho

pensamentos negativos, não roubo. Não penso em traficar. Não penso em mais nada dessas coisas que eu fazia antes. [...] não tenho pensamentos de...ódio, de raiva contra o próximo, de querer roubar, de querer praticar o errado. (Egresso 1)

eu acho que sim. É! porque eu hoje sou uma pessoa diferente. Eu não fazia as coisas que eu faço hoje. Hoje eu sou mais educado, não mais entro mais com esses meninos que eu entrava antes. Tinha... eu usava droga, eu já usei droga, eu fumava uma maconha. Mas não fumo mais. Parei, já faz um uns tempos já. Eu acho que tem uns 5 meses ou mais que eu não fumo. E foi bacana, me ajudou bastante. Hoje eu me bôto em outro rumo (Egresso 2)

o CREAS serviu para me educar, para me melhorar. Isso mesmo! (Egresso 5)

Na matriz de síntese apresentada na Tabela 13 vemos as mesmas representações sociais apresentadas pelos familiares sobre o alcance dos objetivos das MSE, aqui apresentadas a partir da percepção de que houve alterações positivas no comportamento dos seus filhos, após o cumprimento das MSE.

[...]eu acho que sim, né? Porque ele não estava estudando. Depois que ele começou ele voltou a estudar. Entendeu? Voltou a trabalhar. Eu acho que fez bem, né? Fez bem, né? (Familiar 1)

alcançou... porque até hoje ele não fez o que ele fazia antes... nos mesmos... depois que ele cumpriu, no período do cumprimento e depois que terminou nunca mais ele fez o que ele...fazia (familiar 8)

[...]eu acho como eu falei, o modo dele pensar hoje em dia, né! A mente dele mudou muito, graças a Deus (Egresso 9)

Tabela 13.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre o alcance dos objetivos da MSE - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Sim. Alteração positiva do comportamento	X		X	X		X	X	X	X
Sim. Aprendizagem		X							
Sim. Cumpriu o que foi determinado							X		
Não sei					X				

É possível afirmar com a apresentação das matrizes acima apresentadas que para os grupos entrevistados as MSE aplicadas aos egressos foram efetivas porque produziram alteração positiva de comportamento deles, e esses resultados logram êxito quando analisamos os objetivos expostos pelo SINASE (2006) sobre as MSE.

Mas é importante pontuar que a efetividade de toda ação de política pública, passa por aquilo que o estudo de Paterman (1992) propõe, ou seja, participação e controle social dos sujeitos alvos das políticas públicas na avaliação e monitoramento delas. Assim, podemos pensar que quando esse adolescente e seu familiar não são informados dos objetivos torna-se difícil avaliar e perceber sua real efetividade.

4.3.3 Das mudanças na vida pelo cumprimento da MSE

As representações sociais que os egressos possuem sobre a efetividade das MSE, apresentadas na Tabela 13, impactam na vida desses sujeitos a partir da avaliação que eles possuem sobre mudanças no seu cotidiano após o cumprimento da medida. Novamente vemos a percepção de alterações positivas no próprio comportamento, especialmente a aquisição da responsabilidade, elemento constituinte do núcleo central das RS desses sujeitos sobre as MSE. Essas RS impactam na forma como eles se percebem, conforme suas falas.

a responsabilidade que eu não tinha. De tá no horário nos locais. Saber conversar com as pessoas. Se comunicar, antes eu não essas responsabilidades. Nem sabia se comunicar com as pessoas (Egresso 1)

Mudou bastante coisa... deixa eu pensar.... meu comportamento... eu não parava em casa. Já eu saía de manhã e voltava só no outro dia. Eu saía mais os colegas para beber. Só voltava no outro dia. [...]Só saio do trabalho e vou para casa. Descanso. [...] O que eu fazia antes eu não faço mais. (Egresso 2)

Ah mudou muita coisa...Mudou... Pô minha vida antigamente era completamente diferente do que é hoje em dia, num tem?! Que é... antigamente não tinha respeito. [...]Agora eu... Ah agora eu mudei bastante, meu pensamento é outro num é o mesmo de antigamente [...]Ah... antes eu não tava querendo saber de nada, tava me envolvendo com certas amizades ruim num tem?! Pã. E hoje em dia essas amizades que tava me envolvendo, hoje em dia tá morto, talvez eu poderia tá morto também e é isso aí(Egresso 3)

Tabela 14.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre mudanças na vida pelo cumprimento da MSE - EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Responsabilidade	X	X	X			X	
Melhora nas habilidades comunicacionais	X						
Alterações positivas comportamentais	X	X	X			X	
Fortalecimento de vínculos familiares		X			X	X	
Aprendizagem de habilidades sociais	X		X				
Passa mais tempo em casa		X					
O envolvimento em situações de risco social antes da MSE		X	X			X	
Alteração da percepção sobre a MSE				X			X
MSE como desnecessária							X

A tabela 15 apresenta a Matriz que sintetiza as RS dos familiares acerca das mudanças da vida do egresso pelo cumprimento da MSE. Os familiares apontam como alterações advindas do cumprimento das MSE as mudanças positivas no comportamento dos seus filhos e o aumento da responsabilidade. As RS, de acordo com Moscovici (1978), produzem impactos no cotidiano dos sujeitos, fato que podemos observar nas falas dos entrevistados. Ou seja, a noção de responsabilidade que aqui reaparece impacta na forma como esses pais veem os seus filhos e as MSE.

eu achei que ele teve mais responsabilidade (Familiar 1)

eu vejo ele assim com responsabilidade, eu vejo ele... ele antes, eu via ele saía, não tinha aquela preocupação de, hoje ele tem aquela preocupação de conseguir um trabalho. Ainda que ele tem 16 anos, o que ele mais almeja "no coisa", eu vejo ele, assim, com a preocupação de fazer o documento todo

certinho, sempre que tem algo falando de trabalho eu vejo ele lá olhando. (Familiar 3)

A responsabilidade. [...] É a responsabilidade dele né, porque ele não era responsável em questão de trabalho, [...] com a gente que é família e agora ele tá mais responsável[...] Então assim, pra mim tá perfeito nessa parte, porque a mãe quer ver isso do filho né, e questão de atenção com as irmã também tem outras irmã, só que ela não é casada, a companheira dele então mudou mais. (Familiar 4)

Mudou tudo, né? Eu acho que o que ele fazia antes, ele não fez mais, ele nunca mais ele fez, nunca mas cometeu os mesmos erros, né? (familiar 8).

Quando vemos aparecer na fala de alguns dos familiares mudanças na vida dos egressos relacionadas ao abandono de comportamento avaliados como negativos, podemos perceber uma certa efetividade das intervenções socioeducativas mediante o que é posto como um dos objetivos da MSE, de acordo com a Lei 12.594 de 2012, a desaprovação da conduta infracional, agora internalizada pelos próprios sujeitos alvo dessas MSE.

Tais dados corroboram com os estudos de Aranzedo e Souza (2007), Germano e Bessa (2010) e Coelho e Rosa (2013) que apontam para percepções de adolescentes que cumpriram MSE marcadas por crenças que as medidas socioeducativas têm o potencial de aprendizagem e mudança comportamental

Tabela 15.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre mudanças na vida pelo cumprimento da MSE -FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Fortalecimento do vínculo com o egresso	X			X					
Alterações positivas no próprio comportamento		X	X					X	X
Marcação de tempo ocioso	X								
Não mudou					X		X		
Avaliação negativa da situação					X	X	X		
Ajuda do creas no enfrentamento da questão							X		X

Por fim, com base na Matriz de Síntese apresentada na Tabela 16 é importante pontuar que alguns familiares acreditam que houve mudanças na própria vida, afirmando que alterações positivas no próprio comportamento aconteceram. Esses achados vão endossar os objetivos das MSE, de acordo com o SINASE (2006), de promoção de ações que repercutam positivamente no comportamento e na dinâmica dos familiares dos egressos.

Tabela 16.

Matriz de Síntese I - Representação Social sobre mudanças na vida do familiar pelo cumprimento da MSE – FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Aumento da Responsabilidade			X	X				X	
mudanças comportamentais positivas	X	X			X			X	X
Abandono de comportamento avaliados como negativos	X						X	X	
aprendizado		X							
Nada					X				
Habilidades socioprofissionais						X			

4.3.4 Aspectos positivos do cumprimento das MSE

A análise das respostas referentes ao levantamento de aspectos positivos do cumprimento das MSE reitera a avaliação de sua efetividade, de acordo com as RS dos dois grupos participantes da pesquisa. Vemos novamente para os egressos, através da Tabela 17, a avaliação positiva das MSE igualmente recoberta pela dimensão constituinte dos núcleos centrais das RS sobre as MSE e sobre a efetividade dessas pela via da educação e aprendizado. Ainda aqui aparece a boa relação com os funcionários do CREAS como elemento positivo do cumprimento da MSE. Assim, se antes do cumprimento da MSE havíamos observado experiências desagradáveis vivenciadas com os agentes de segurança, agora vemos a relação entre funcionários e usuários das MSE como elemento positivo das mesmas.

Serviu como aprendizado para mim não cometer mais os erros que eu cometi. (Egresso 1)

que eu aprendi muita coisa... tipo a ter a responsabilidade (egresso 3)

Eu ter conhecido o pessoal do CRAS e... feito a atividade junto com o pessoal de idade. [...] [...]Porque eles(os funcionários do CRAS) eram... receptivos comigo [...] Me tratavam como se eu fosse na... uma pessoa normal (egresso 4)

eu gostei do atendimento da mulher lá (psicóloga) da Liliane, da conversa dela. Que ela sempre me passava um bom conselho e isso mesmo. (egresso 5)

Tabela 17.

Matriz de Síntese – Representação Social sobre aspectos positivos da MSE - EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Aprendizado/experiência	X	X	X	X		X	
responsabilidade	X	X	X				
avaliação positiva da MSE	X	X	X	X	X	X	
Valorizou a ajuda ao próximo		X	X			X	
Avaliação negativa da MSE	X						
Fazer uma atividade laborativa		X					
Conhecer pessoas diferentes		X	X	X		X	
Ajudou a distrair						X	
Fazer coisas inesperadas		X					
Avaliação positiva dos funcionários		X	X	X	X	X	
A mse como ajuda						X	
Sem aspectos positivos							X

Além das alterações positivas comportamentais, já apontadas pelos familiares como consequências do cumprimento das MSE na vida dos seus filhos, a Matriz de Síntese apresentada na Tabela 17 faz eco as RS que os egressos têm da relação com os funcionários do CREAS como elemento positivo das MSE.

CREAS, eu me surpreendi com essa ajuda [...]é um atendimento de amor, é um atendimento de pessoas preparadas, é um tem. um atendimento de não julgar, de ajuda. (Familiar 5)

acho que pelo carinho que as pessoas tratavam ele. Conversava com ele, entendeu? E ele se sentia bem naquele sentido. (familiar 8).

ele escutava as pessoas...mas... é parece que a pessoa (psicóloga)... ele escuta melhor a outra pessoa, ele escuta a gente em casa, ele escuta bastante (familiar 9).

Tabela 18.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre aspectos positivos da MSE - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Alterações comportamentais positivas no egresso	X		X	X					X
Mudar mentalidade do familiar ou do egresso acerca das MSE						X		X	
Aprendizado pela Vivência negativa da situação		X			X		X		
Modificar comportamentos negativos	X			X			X		
Afastar-se de amizades negativas			X	X					
Avaliação positiva do CREAS ou da funcionária do CREAS	X				X	X		X	X

Ao compararmos os aspectos positivos do cumprimento da MSE através do conjunto de crenças, percepções e atitudes dos sujeitos entrevistados, ou seja, através das suas RS, percebemos a reverberação da noção de que as MSE foram efetivas porque proporcionaram alterações positivas nos comportamentos os egressos, de acordo com eles e com familiares dos egressos, como é possível ver na Tabela 18, mas um elemento novo aqui se apresenta que é a potência da relação entre funcionários do CREAS e esses sujeitos. Se os atores anteriormente envolvidos na imposição do cumprimento da MSE e sinalizado nas entrevistas como

caracterizados pela promoção de experiências desagradáveis, vemos agora esses servidores públicos do CREAS como agenciadores e experiências positivas e efetivadoras dos próprios objetivos da MSE.

4.3.5 Aspectos Negativos da MSE

O processo de avaliação das MSE demanda a compreensão dos seus objetivos, de seus aspectos positivos e também dos pontos de maior fragilidade. Almeida (2018) propõe que a análise de ações estratégicas demanda considerar também os pontos fracos para resolver os problemas detectados. Quando questionado aos egressos sobre os aspectos negativos da MSE, vemos pouca convergência de crenças, como podemos observar na Tabela 19, que apresenta a matriz que sintetiza as RS sobre os aspectos negativos da MSE>. Diante da proposição reflexiva vemos três egressos ressaltarem os aspectos positivos e opiniões individualizadas mediante as experiências vivenciadas por cada sujeito. Contudo, merecem ser pontuados os problemas individuais porque eles estabelecem uma relação direta com o cumprimento da MSE. Há a sinalização de pouca atividade a ser cumprida durante o tempo de permanência da execução da medida, a MSE experimentada como sanção, a não possibilidade de desabafo durante o cumprimento da MSE, o horário como ruim, o cumprimento da MSE como atividade que impossibilitou a participação em outras atividades e a sensação de injustiça experimentada pelo egresso.

Tabela 19.

Matriz de Síntese – Representação Social sobre aspectos negativos da MSE – EGRESOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Falta de atividade	X						
Alteração da percepção negativa durante o cumprimento da MSE		X					
Avaliação positiva de algum aspecto da MSE		X	X			X	
MSE como sanção			X				
O não desabafo na MSE			X				
Dissensão de aspectos negativos				X			
MSE como impeditiva da prática de outras atividades					X		
Custos para o cumprimento da MSE					X		
Horário						X	
MSE como espaço de aprendizagem						X	
injustiça no cumprimento da MSE							X

Quando propomos o mesmo questionamento para os pais vemos também, com base na tabela 20, que nenhuma resposta possibilitou a concretude de alguma dimensão que aglutinasse a maior parte das crenças. Contudo algumas dimensões se repetem. Para quatro pais não houve aspectos negativos, para três há um estigma

posto a quem é imposto uma MSE, dado que já é proposto por alguns autores como Vidal e Koerich (2017), Oliveria e Parrão (2014), Dias (2011) entre outros.

quando uma pessoa passa por uma situação assim, é porque fica, assim, parece que a pessoa carrega assim, um peso pelo resto da vida. Porque quando você tem o seu nome na justiça, sujo, por mais que você faz pra tocar sua vida pra frente, como ele passou por aqui, tentando tocar a vida dele, mas sempre tem uma coisinha ali, uma coisinha que fica ali impedido. (familiar 3).

[...] porque a ruindade que eu acho só foi essa a... tipo a discriminação.”(familiar 5)

ah...pra mim eu acho que... eu acho... as pessoas pensar alguma coisa que ele fez de errado e ele nunca mais poder voltar na sociedade legal... entendeu? Desculpa ((se emociona))...desculpa . ele é um menino muito bom ((se emociona)). [...] o fato ele ter ido lá cumprir medida socioeducativa, pode ser que tenha pessoas que tenham outra impressão dele (Familiar 9)

Há ainda os pais que acreditam que houve prejuízos no desenvolvimento e participação em atividades acadêmicas dos filhos pelo fato de eles terem que separar um tempo para o cumprimento da MSE.

Tabela 20.

Matriz de síntese - Representação Social sobre aspectos negativos da MSE - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Não teve	X	X		X				X	
Sensação de culpa pelo acontecido		X							
Aspectos positivos		X							
Estigma da MSE			X				X		X
Prejuízos nas atividades acadêmicas ou profissionais do egresso					X			X	X
Percepção de punição						X		X	

4.3.6 Melhorias nas MSE

O SINASE (2006) descrevendo sobre a operacionalização das MSE alerta para a necessidade da participação dos adolescentes em cumprimento de MSE e de seus familiares no processo de construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), no qual são acordadas as ações a serem desenvolvidas com esses adolescentes durante o cumprimento da MSE. De semelhante maneira aponta para a necessidade de participação desses atores no processo de deliberação, planejamento, execução, monitoramento, avaliação e redirecionamento das intervenções executadas pelas equipes, ao que é chamado de princípio da Gestão participativa, fundamentada pela lógica da atuação efetiva de todos nas decisões.

Ao possibilitarmos que os participantes dessa pesquisa opinem sobre quais aspectos poderiam ser melhorados na execução de MSE pelo CREAS de Porto Seguro, podemos compreender a importância dessas pessoas serem ouvidas, uma vez que para esses sujeitos essas ações podem ser potencializadas, especialmente para os egressos.

A Tabela 21 apresenta a matriz que sintetiza as RS sobre melhorias na MSE. No grupo de jovens participantes das entrevistas individuais vemos que a maioria propõe que o tempo que ficam no espaço designado para o cumprimento da MSE, poderia ser composto por mais atividades.

cara, eu não sei, eu acho que não sei..computador, aula, alguma coisa, alguma coisa, não sei, alguma coisa para fazer. Um desenho, algum tipo de arte, não sei, um violão, num sei algo assim.[...] melhor? Essa questão de ter mais coisas para fazer. (Egresso 1).

deveria ter mais atividades.[...]tipo .. ah! Mais coisas para a pessoa fazer. Indicarem mais alguma coisa, um trabalho para pessoa fazer mais uma coisa ali[...] acho que poderia ocupar mais o cara [...] Ocupação, né? (Egresso 2)

que devia ter mais evento, vamos supor. Ah... A moça fazia com os adolescentes, era tipo um grupo de adolescente. É, isso aí! Deveria ter mais grupo. [...] as vezes assim que eu ficava sem fazer nada. (Egresso 3)

Ao qualificarem que tipo de atividades poderiam acontecer, vemos nesse grupo as crenças e expectativas em relação ao cumprimento da MSE, Villas Boas (2014) aponta que o grupo estabelece uma relação com um objeto representado de

edificação da realidade comum, ou seja, esses jovens esperam das MSE algo que os aproxime do mundo do trabalho.

[...]um trabalho...trabalho...escola, um curso.[...] (Egresso 3).

[...]Por exemplo, botado pra trabalhar, botado como jovem aprendiz. É botado meu tempo livre pra me botar... me fazer de jovem aprendiz entendeu?! Alguma coisa assim do tipo. (Egresso 4)

[...] eles dando um trabalho fixo. (Egresso 5).

Tabela 21.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre melhorias na MSE - EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Mais atividades	X	X	X	X	X		
Pouca atividade realizada no cumprimento da MSE		X	X				X
Atividades artísticas	X						
Cursos	X	X		X			
Atividades do mundo do trabalho	X	X	X	X	X		
Mais atendimentos		X			X		
Avaliação positiva da MSE		X	X			X	
mais grupos com os adolescentes			X				
MSE como espaço de aprendizagem	X	X	X	X			X
Sugestões a adolescentes que cumprirão MSE						X	
Melhorar a comunicação entre equipe e adolescente							X

Novamente vemos aparecer na fala dos egressos entrevistados, quando questionados sobre propostas de melhorias na execução das MSE, crenças e opiniões que associam as MSE a atividades e momentos de aprendizagem, de oportunidades de vivências educacionais, talvez pelas reverberações do elemento “Educação” presente no núcleo central das Representações Sociais que esses egressos têm de MSE eficaz, como vimos nos dados analisados pelo *Software* EVOC. A esse respeito, Abric (2001) nos alerta para os ecos produzidos pelo núcleo central nas demais crenças relacionadas ao objeto representado. Parece pertinente afirmar aqui que o núcleo central das Representações sociais de MSE eficaz, ou seja, o elemento “Educação” ressurge na maioria das falas dos egressos sobre as melhorias por eles propostas.

[...] Rapaz, era... atender os pessoal num tem?! Como e... eu tava, eu já tava aprendendo a falar com os pessoal pã, atender essas coisa. E eu achava muito legal isso cara, num tem?! Ai pá mim deveria té mais isso ai... Gostava de atender... Pô cara, sentia[...] num tem explicação num tem? [...] sentia mais positivo, mais legal, num tem? Mais... um negocio mais sincero, pã, muito legal... Pô, me sentia bem pra caramba, pô... Me sentia bem porquê..., sei lá eu sabia que tava praticando o bem fazendo aquilo ali, num tem? [...]Eu tava praticando o bem fazendo aquilo ali e ajudando as pessoas. (Egresso 3)

um curso.[...] é isso. Um curso. (Egresso 2)

Poderia me dar um curso, por exemplo... (Egresso 4)

A tabela 22 apresenta a matriz que sintetiza as principais RS dos familiares de egressos acerca das melhorias que deveriam acontecer na MSE.

Tabela 22.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre melhorias na MSE – FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Mais atividades	X	X							
Mais intervenções para alteração de comportamento	X	X							
Visitas domiciliares		X							
Formação profissional e/ou encaminhamento para o mundo do trabalho			X					X	
Não há nada a melhorar				X					X
Não sabe responder					X				
Sugestões referente às ações anteriores ao CREAS						X	X		

Quando analisamos a matriz de síntese das respostas advindas das entrevistas individuais realizadas com os familiares participantes da pesquisa não vemos grandes pontos de coadunação como no caso dos egressos. Algumas dimensões ressurtem como a proposição de mais atividades, mais ações voltadas também a aproximação ao mundo do trabalho, mas não foi verificado grandes confluências. Talvez, o fato de os pais irem com menor frequência ao espaço destinado ao cumprimento da MSE e a menor participação direta nas atividades fragilizou a coadunação de respostas.

4.3.7 Representação social sobre relações interpessoais com os funcionários – egressos

Quando questionados sobre as relações estabelecidas entres os sujeitos participantes da pesquisa e os funcionários do CREAS, espaço municipal destinado à execução e gestão das ações de MSE em meio aberto, conforme preconizado pelo

SINASE (2006), vemos a potência que se revela essa relação. Foi unanimidade para os egressos e para seus familiares, quando eles avaliaram a relação desses funcionários com seus filhos, a presença de elementos positivos dessa relação, evidenciado pelo bom processo comunicacional.

Todo mundo me recebia muito bem e eu os recebia também muito bem quando eles chegavam. Eu acho que é isso, era muito bom. [...] por conta da comunicação. [...] Eles queriam conversar comigo o tempo todo, querer saber como é que eu tava, o tempo todo era assim. Eles me recebiam bem mesmo. (Egresso 1)

num precisava forçar nada não, era eu mesma.[...]gostava de tá com eles... Exatamente porque eu não precisava força nada, eu era eu mesma.(Egresso 4)

era boa. Ótima!...com todas elas. (Egresso 5)

Importante marcar que as relações interpessoais estabelecidas entre os profissionais do CREAS e os sujeitos que estão em cumprimento de medidas socioeducativas são direcionadas pelas Orientações Técnicas (2016) que alertam para a importância dessas relações e que elas demandam desses funcionários a superação de visões pré-estabelecidas e unidimensionais que levam à construção de estereótipos, que podem interferir negativamente no acompanhamento e na relação com esses jovens e suas famílias.

Na Tabela 23 é apresentada a matriz que sintetiza as RS dos egressos a respeito das relações interpessoais eles estabeleceram com os funcionários do CREAS.

Tabela 23.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre relações interpessoais com os funcionários – EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Avaliação positiva da relação estabelecida com os funcionários	X	X	X	X	X	X	X
Boa comunicação	X	X	X	X	X		X
Ausência de conflitos		X	X	X		X	
Funcionário demonstrou interesse genuíno pelo bem-estar/preocupação							X
Presença de orientações e conselhos			X				
Aprendizagem			X				
Relação verdadeira com a equipe				X			
Relação semelhante com outras pessoas de cotidiano do adolescente				X			
Atendimentos					X		X

Quando perguntados acerca dessa relação, os familiares também apresentam uma percepção bastante positiva.

Ele sempre falava das meninas, da psicóloga. [...]. Mas ele se deu bem, ele conviveu bem, ele falou que gostava muito de conversar com elas lá, né? Que elas entendiam ele. (Familiar 1)

Bem, pelo menos achei....Porque ele sempre chegava falando bem delas né, a gente sabe quando adolescente não gosta da pessoa eles falam mesmo né, se tratar mal eles falam. E ele não, ele falava que elas tratavam bem, igual eu tava falando, brincava, botava pra fazer outro serviço ali sempre atento pra ele saber o que tava fazendo também, pelo menos ele nunca falou mal, pelo menos nunca maltratou ele, jamais...Nem nunca vi nenhuma cena também, sempre que eu ia lá comparecer todo mês também, nunca vi. (Familiar 4)

Muito educado também, eles chegavam atendiam ele bem, ele respondia todas as perguntas, ele se sentia a vontade com eles pra responder tudo, pra (...) super tranquilo. (Familiar 5).

A Tabela 24 apresenta a matriz de síntese que reúne as principais representações sociais dos familiares no que diz respeito às relações interpessoais que seu familiar estabeleceu com os funcionários do CREAS.

Tabela 24.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre relações interpessoais do familiar com os funcionários - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Avaliação positiva	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escuta e diálogo com profissionais	X				X				X
Tempo ociosos do egresso na MSE		X							

Como podemos observar na Tabela 24, quando os familiares avaliam a relação que eles estabeleceram com os profissionais do CREAS vemos a escuta e o diálogo como elementos chaves para uma avaliação positiva dessas relações interpessoais. Esses aspectos vão ao encontro do que é proposto pelas Orientações Técnicas (2016) sobre essa questão. Para o referido documento a relação da equipe técnica com o adolescente e com seus familiares deve ter por princípio o estabelecimento de vínculos de confiança e proximidade como prerrogativa para o êxito frente as metas estabelecidas no cumprimento da MSE. Nas falas dos familiares, fica clara essa apreciação positiva.

Muito boa. A psicóloga ela...ela ouvia, ela entendia e ela também... ela falava dos erros de uma maneira sutil, tipo ela não tava ali só pra me ouvir como mãe, então teve um momento pra eu falar, falei, falei, falei, falei e ela calma. (Familiar 1)

Eles... pelo menos eu...me sentia muito bem com eles. Conversava, né? Toda vez que tinha a reunião lá me chamavam, né? Eu conversava bastante com a psicóloga e ela bastante... sabe? Parceira. Educada. E eu me sentia muito bem em relação (Familiar 8)

Tabela 25.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre relações interpessoais com os funcionários - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Tratamento gentil, profissional, cuidadoso	X		X		X	X	X	X	
Escuta e diálogo dos profissionais	X	X	X	X				X	X
Sugestão de atividades aos jovens	X								
Avaliação positiva dos funcionários do creas	X								
Necessidade de mais diálogo com os profissionais				X					

Um dado interessante a ser pontuado é que a psicóloga aparece como uma profissional de referência em muitos momentos das entrevistas individuais dos familiares e dos egressos. Quando analisamos os Diagnósticos de Necessidades de Capacitação produzidos pelo Setor de Educação Permanente da Secretaria Municipal de Assistência Social dos anos de 2019 e 2021, vemos que em todas as equipes da SMAS encontravam-se reduzidas, inclusive o CREAS, sendo esses um dos principais desafios enfrentados por esses funcionários. Tal cenário faz-nos pensar que essa técnica profissional ganha evidência nas intervenções por possivelmente encontrar-se sozinha como técnica de nível superior responsável pela execução das MSE do CREAS durante o tempo de cumprimento das medidas dos entrevistados.

4.3.8 Representação social sobre mudanças na relação familiar

A integração social do adolescente em cumprimento de MSE é proposta pela a Lei 12.594 de 2012 como um dos objetivos da própria medida. Assim, compreender como a ações desenvolvidas ao longo do cumprimento da MSE impactaram nas

relações intrafamiliares e comunitárias podem nos fazer pensar como esses aspectos relacionados a integração social foram manejados e avaliados através das crenças que compõem as representações sociais aqui expostas.

Como podemos observar na Tabela 26, percebemos o ressurgimento de avaliações positivas das MSE no discurso da maioria dos egressos, fato que tem se apresentado quando questionamos sobre dimensões distintas a respeito de tais MSE. Essa qualificação positiva nos faz pensar que essas representações sociais que o grupo tem são então produzidas pelas vivências dele em contato com esse objeto (MSE), reelaboradas no contato diário entre os sujeitos, como propõe Moscovici (1978).

Tabela 26.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre mudanças na relação familiar - EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Responsabilidade	X						
Melhora na comunicação	X		X				
Desenvolvimento de atividades laborais	X					X	
Avaliação positiva da MSE	X	X	X		X	X	
Aumento na confiança	X						
Fortalecimento de vínculos familiares	X	X	X			X	
Alteração no comportamento dos pais	X				X		
Alteração do próprio comportamento	X	X	X			X	
Dia da apreensão como fator de horror	X	X					
O horror da apreensão para tomada de decisões	X	X					
Nova oportunidade		X					
Desenvolvimento de empatia com algum familiar			X				
Contato com outros adolescentes no cumprimento da SME alterou o comportamento			X				
Mais respeito			X				
Sem alterações				X			X
Não quis responder							X

Nas falas dos entrevistados aparecem percepções de mudanças significativas em suas relações familiares.

então, mudou a responsabilidade, mudou como eu te falei, que agora eu trabalho com meu pai mais. A comunicação, eu converso mais com meus pais. Eu não conversava tanto e acho que foi mais nessas áreas [...] Depois da MSE ele confia mais. [...]fico grato porque antigamente ele desconfiava muito de mim. Até me julgava bastante por conta dos erros que eu cometia. E hoje em dia ele confia em mim. Me trata super bem também. Tenho um carinho enorme por ele hoje em dia. Antigamente mal eu conversava com meu pai direito. Hoje em dia a gente tem... é mais próximo, posso dizer assim.(Egresso 1)

[...]Eu vi né cara que depois de grande, mesmo assim a mãe ligava pra eles (outros adolescentes que cumpriram MSE e participavam do grupo com ele),ai eles respondiam: “não to aqui no creas, pã”, muitas vezes: “não eu to... to chegado” pã. Ai aquilo ali foi entrano na mente, foi entrano na mente, ai eu tipo olhava assim eu poxa..., só eu que... sou desse jeito? Pã. Ai eu fui mudando aos poucos. (Egresso 3)

foi bom. Bom. ...foi bom para todo mundo! Ficou melhor. (Egresso 5)

Tendo em vista que o fortalecimento de vínculo entre os membros a família aparece como resultado do cumprimento da MSE para a maioria dos egressos, podemos concluir que tal fato vai ao encontro dos objetivos das medidas socioeducativas como propõe o as Orientações Técnicas de MSE em Meio Aberto (2016) uma vez que tais ações devem promover trabalho social com esses egressos e seus familiares na perspectiva de fortalecer os vínculos e garantir o papel familiar de cuidado, proteção e socialização.

hoje em dia ele confia em mim. Me trata super bem também. Tenho um carinho enorme por ele hoje em dia. Antigamente mal mal eu conversava com meu pai direito. Hoje em dia a gente tem... é mais próximo, posso dizer assim.Mudou a comunicação com a mãe e o irmão. [...]a mesma coisa que eu diria de meu pai. Eu era assim com a família toda. Não conversava com o mundo, não conversava muito. (Egresso 1).

ah mudou que hoje eu sou mais atencioso a minha família, mais pegado, mais chegado e em vez de eu passar uma noite na rua eu prefiro ficar em casa com minha família, com minha mãe e com meu pai. (Egresso 2)

falei hoje eu to ajudando bastante minha mãe eh... eu também tô mais próximo da minha família, é... ajudo também né bastante (egresso 6).

Ainda que apareça em menor escala a dimensão de fortalecimento de vínculos como expresso tão claramente nas entrevistas dos egressos, quando os familiares respondem as entrevistas individuais apontam para alterações positivas no comportamento dos seus filhos e melhora na comunicação intrafamiliar o que faz nos pensar que houve impactos benéficos assim como avaliados pelos egressos. A Tabela 27 apresenta a matriz que sintetiza as RS sobre mudanças na relação familiar

Tabela 27.

MATRIZ DE Síntese - Representação Social sobre mudanças na relação familiar - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Alteração positiva no comportamento do egresso	X	X	x	X			X	X	X
Melhora na comunicação intrafamiliar	X	X		X				X	
Aumento do senso de responsabilidade		X	X					X	
Fortalecimento de vínculos	X			X					
Nada					X	X			

Nas palavras dos familiares, tais mudanças são percebidas de várias formas:

Sim, mudou a forma de relacionar, mudou a forma dele me ouvir, né?! [...]Tipo, hoje se eu falar assim oh “filho”, mando uma mensagem “você ta onde?”. Ele me responde onde ele tá.[...] Tipo assim, é... ele respondia, mas demorava aquela coisa de filho demorava, demorava, demorava, demorava. Então, hoje em dia ele ((pausa)), ele, ele passa isso, é... mesmo ele sendo de maior. “Mãe eu vou demorar um pouco”, mas ele chega. (Familiar 1)

Então, mudou bastante, porque como ele era muito rebelde com a família inteira, parece que ele tinha raiva da família, do mundo, porque ele só vivia assim, então assim, com a família pelo pouco que eu tô enxergando, deu uma melhorada a mais também né, com os avós, com as irmã, então assim, pra mim, assim, pra mim tá tranquilo, não era igual antes né ele ta tentando melhorar mais ainda igual ele fala, sendo mais amoroso. Comigo mudou também. Mudou nossa relação em tudo, o tipo de amor né, hoje ele é mais amoroso comigo né. Antes, era muito... desculpa...Ele antes era muito fechado, sabe?(Familiar 4)

Claro! Mudou muito. Mudou naquilo que eu disse, né? Antes, P. vem cá. Eu não vinha, esquecia. Agora não, faz isso la pra gente, P. vai resolver um probleminha para gente, depositar um dinheiro, ele vai, entendeu? Vai e volta, né? Tá aqui o recibo. Antes não, sumia. (Familiar 8)

4.3.9 Representação Social sobre mudanças na relação comunitária

A integração social, conforme afirmado anteriormente, é um dos objetivos das MSE, de acordo com Lei nº 12.594/1. Quando esse marco legal propõe um estrutura de Plano Individual de Atendimento (PIA) a ser construído entre técnicos, familiares e adolescentes ficam evidenciadas a necessidade de integração social familiar e de integração social geral fazendo-nos compreender que há um processo de socialização que deve ser estimulado para além das relações intrafamiliares.

O contato e a interação com a comunidade parecem então serem vias de efetivação das ações das MSE no que diz respeito a interação social, de acordo com as Orientações Técnicas de serviços de Medidas Socioeducativas em Meio aberto (2016) e das ações a serem desenvolvidas dentro das instâncias da Assistência Social, política na qual se executam as MSE de meio aberto, medidas cumpridas pelos sujeitos da pesquisa (PNAS, 2004)

Quando questionamos sobre alterações na relação estabelecida entre os egressos e suas comunidades há unanimidade na afirmação de que nada mudou, abrindo a possibilidade de pensar que nenhuma ação foi realizada na perspectiva de tentativa de fortalecimento dos vínculos comunitários. A Tabela 28 apresenta a matriz que sintetiza as principais R dos egressos a esse respeito.

Tabela 28.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre mudanças na relação comunitária - EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Não mudou	X	X	X	X	X	X	X
Tenho poucos amigos	X						
Sempre teve boa relação com a comunidade		X					
Presença de pessoas na comunidade que não tem uma boa relação			X				
Percepção que a vida pessoal não tem relação com a comunidade					X		
Ausência de conflitos na comunidade						X	

Conforme pode ser observado na Tabela 29, que apresenta a matriz que sintetiza as principais RS dos familiares a esse respeito podemos observar algumas percepções crenças semelhantes. Assim, a maioria dos familiares também afirma que não houve alteração da relação do seu filho com a comunidade, mas também houve os que apontam alteração a fazer na perceptiva de que houve um afastamento dos seus filhos de companhias ruins presentes no território. Novamente podemos pensar que há aqui evidências de que não houve um trabalho efetivo de fortalecimento de vínculos entre os sujeitos que cumpriram as MSE no CREAS o que prejudica sua própria efetividade, quando analisados os seus objetivos de acordo com a Lei nº 12.594/12.

Tabela 29.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre mudanças na relação comunitária -FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Não mudou se afastou de companhias erradas	X	X		X	X	X	X		
Deixou de ter conflitos com pessoas			X						
Pode passar a ser visto com estigma				X					
Afastou-se da comunidade/deixou de sair								X	
Recebeu apoio da comunidade	X								X

Na visão dos familiares, como já falamos, algumas mudanças puderam ser percebidas:

Olha pra mim falar, acho que sim por que ele assim tá saindo pouco, num tá muito com as amizade, igual eu te falei (Familiar 4)

Ele se afastou de tudo. [...]se afastou em tudo. Ele não ia... depois das dez ele não ficava na rua de jeito nenhum. E também durante o dia ele ficava mais em casa, assistindo televisão e essas coisas né? Ele não saia... só quando a gente mandava mesmo ou ia junto. [...] Parou tudo. E, todos os sentidos. Não se envolvia mais com aquele... aquele pessoal dele. Aqueles grupos que ele andava, né? (Familiar 8)

4.3.10 Representação Social sobre aprendizagens de conteúdos para a vida

Perguntar aos egressos sobre quais conteúdos foram aprendidos para a vida ao longo do cumprimento da MSE vemos o significativo “Educação” reaparecer nas respostas elencadas por quase todos os entrevistados, fazendo-nos ter clareza daquilo que Abric (2001) propõe que o núcleo central de um Representação Social reverbera nas crenças e opiniões relacionadas ao objeto representado, como já dito antes.

Mas interessa-nos chamar a atenção nesse momento para as algumas crenças que são coadunadas pela maioria. Habilidades sociais e habilidades relacionadas ao mundo do trabalho são algumas das principais aprendizagens percebidas como adquiridas, bem como a aquisição do senso de responsabilidade. Podemos pensar que esses seriam os principais produtos advindos das respostas dos egressos, mediante a experiência de cumprimento da MSE, tal como apresentamos na Tabela 30.

Tabela 30.

Matriz de síntese - Representação Social sobre aprendizagens de conteúdos para a vida - EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Responsabilidade	X	X				X	
Convívio familiar			X				
Comunicação	X	X					
Educação/aprendizagem	X	X	X		X	X	X
Habilidades e conhecimentos sobre o mundo o trabalho	X	X				X	X
Habilidade sociais	X	X	X			X	
Aprendizagem com os próprios erros		X				X	
Alteração do próprio comportamento	X	X	X			X	
Não houve Policiais se acham superiores				X			
Não sabe falar					X		
Crença de que não cumpriu a MSE							X

Podemos perceber que o processo de profissionalização está entre os objetivos do cumprimento das MSE, quando analisamos o Caderno de Orientações Técnicas para MSE de Meio aberto (2016), há em tal documento o alerta para que as ações fomentadas possa aproximar esses adolescentes do mundo do trabalho, sendo indicado o encaminhamento para o ACESSUAS Trabalho, programa da Proteção Social Básica que busca exatamente promover habilidades necessárias a profissionalização e aproximação ao mundo do trabalho. A centralidade do trabalho, nas falas dos egressos, fica evidente nas seguintes falas:

o caminho é trabalhar, estudar ali...esse é o certo (Egresso 2)

Sim... Rapaz... assim... aprendi sim, mesmo assim... aprendi algumas coisas. Como eu falei, hoje em dia eu tenho uma profissão. Que antigamente eu não sabia fazer nada... mesmo que fosse poucas coisas eu aprendi lá a mexer em planta, que eu não mexia... mas hoje em dia aprendi bastante.(Egresso 6)

O fomento ao desenvolvimento de habilidades sociais também é meta das ações intrínsecas ao cumprimento das MSE, conforme propõe o SINASE (2006) ao que podemos pensar que para a maioria dos respondentes elas foram evidenciadas nos seis meses de acompanhamento junto ao CREAS, conforme podemos perceber em suas falas:

sim. Acredito que sim. [...]por conta de tudo isso que eu falei, tudo isso que passei aqui no CRAS, toda a responsabilidade, é... a comunicação. Tudo isso eu levei para a minha vida como aprendizado. [...]a ter educação. [...]significa praticamente tudo na minha vida. Com a educação a gente chega em muitos lugares, muitas pessoas, conversar, a ter emprego, gerar emprego. Envolve tudo. Envolve tudo. (Egresso 1)

aprendi. Bastante coisas. Como tratar os outros melhor, conversar, saber conversar, saber o que falar e como agir também com o povo ... você não pode agir totalmente com uma pessoa, o que você fala com uma pessoa, você não pode falar com outra (Egresso 2).

Quando comparamos as respostas dos egressos com seus familiares, vemos que esses últimos têm em comum com os egressos a perspectiva de que seus filhos obtiveram alterações positivas nos seus comportamentos como lição para a vida e o abandono de práticas qualificadas como negativas após a MSE. A Tabela 31 sintetiza as principais representações sociais a esse respeito.

Tabela 31.

Matriz de síntese - Representação Social sobre aprendizagens de conteúdos para a vida - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Alteração positiva de comportamento	X	X	X			X			X
Percepção dos riscos em seu entorno		X							
Respeito				X					
Responsabilidade	X							X	
Não fazer coisas erradas			X					X	X
Perdeu a inocência/Não confiar nas pessoas					X				
Habilidades sociais				X		X			
Via como punição							X		X

Na percepção dos familiares, algumas falas deixam claro o quanto a MSE contribuiu no sentido de promover aprendizagem sobre conteúdos importantes para a vida futura.

[...]diferente assim, ele teve mais responsabilidade. Quando ele saiu ele procurou logo se matricular, a estudar. Entendeu? Nesse aspecto assim foi bom porque ele teve mais, como assim...teve mais, como é que fala? Teve mais, incentivou mais para ele fazer ... pra ele entrar na escola, para ele trabalhar, entendeu? Pra ele se sair mais de problemas. Eu acho que ajudou muito. Né, não? (familiar 1)

Ele falou pra mim "o que eu fazia lá, o que eu já fiz, eu não faço mais hoje."[...] As coisas erradas, aí ele fala comigo que o que ele fazia lá atrás, porque eu continuo chamando a atenção dele, ele fala "mainha, eu não vou, eu sei o que eu passei, eu não vou mais fazer aquilo. (Familiar 3)

[...] eu acho que ele aprendeu na vida pra não fazer mais coisas erradas, né? Pensar positivo sempre. Aconteceu? Aconteceu! Né?! Não que é certo, ninguém vai achar certo e os pais também não aceita isso né, mas aprendeu bastante ele, o certo é certo né? (Familiar 9)

A saída da situação de conflito com a lei é o objetivo das MSE de acordo com a Lei 12.594/12. Com o SINAIE (2006) e o cadernos de orientações técnicas (2016),

assim, quando vemos esses conteúdos elencados podemos imaginar que para a maioria dos familiares esses objetivos foram alcançados ao passo que eles percebem alterações positivas no comportamento de seus filhos, associados ao interesse deles não mais reincidir na situação de conflito com a lei.

4.3.11 Representação social sobre direitos e deveres através da MSE

O acompanhamento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto pressupõe uma dupla dimensão para sua execução: a proteção social e a responsabilização. (Caderno de Orientações Técnicas para MSE em meio aberto, 2016, p.50)

A afirmação acima exposta nos faz pensar que a proposta das MSE em meio aberto é proporcionar vivências nas quais os sujeitos possam compreender seu papel na sociedade, a partir do cumprimento de seus deveres, mas também pela lógica de vivência plena de seus direitos. Quando questionamos aos egressos sobre os impactos das MSE sobre sua percepção a respeito de direitos e deveres, percebemos que não houve nenhuma ação com grandes impactos, já que não vemos nenhuma confluência de respostas nessa perspectiva. Aliás, a repostas que mais aglutinou pessoas foi a de que não houve alteração essa percepção. A Tabela 32 apresenta a matriz de síntese das principais RS sobre possíveis direitos e deveres aprendidos durante a MSE

Tabela 32.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre direitos e deveres através da MSE - EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Não sei	X						
A MSE não alterou	X	X		X			
Todo mundo tem direito e todo mundo tem dever	X	X					
Diferencio direitos de deveres			X				
Vivência de direito violado				X	X		
Nem todo mundo tem os mesmos direitos				X			
Paga-se pelo o que se faz					X		X
Ter mais educação e controle de si						X	
Responsabilidade							X

Na Tabela 33 são sintetizadas as principais RS dos familiares sobre o tema relativo a direitos e deveres.

Tabela 33.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre como o familiar ver direitos e deveres através da MSE - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Não sei	X				X	X	X		
Direito de ir e vir e de se defender		X							
Dever de estar correto com a sociedade		X							
Respeito ao direito do outro		X	X						
Responsabilidade			X						
Aprendeu o certo e o errado/a afastar-se de pessoas erradas		X	X	X				X	
Que o não cumprimento de um dever vem associado à uma sanção/deve-se respeitar a lei				X				X	
Direito de mudar				X					X

Quando comparamos as respostas com a os familiares, vemos que uma boa parte não soube responder e uma outra parte pensa que houve impacto quando eles acreditam que seus filhos apreenderam o que é certo e o que é errado e mediante o afastamento das “más” companhias. Nas falas dos familiares:

[...] Então ele aprendeu sobre os deveres, tipo assim, eu vou sair, mas eu tenho aquele horário que eu tenho que voltar. Eu vou pra tal lugar, mas eu tenho que avisar minha mãe que eu vou pra aquele lugar (Familiar 3)

isso é que foi importante para ele porque ele aprendeu que ele estava errado em relação à isso. Ele achava que não, né? Ele achava que fazia as coisas e que não estava errado. Vou fazer... fazia mesmo achando eu não estava errado. E ele lá ele aprendeu que as coisas não podem ser dessa forma, da forma como ele imaginava que tinha que ser, que... que....era sair e....e....enfrentar situações, passar por cima, como uma vez fugiu da polícia de moto, correndo de moto. E ele entendeu que não pode ser dessa forma. Tem que ser da forma da lei. Da forma que tem que respeitar a lei.(Familiar 8).

Quando analisamos esses resultados e comparamos com o que propõe o estudo de Botelho e Louzada (2011) que afirmam que buscam as medidas socioeducativas contribuir para vivências reflexivas que possam promover o desenvolvimento da consciência social cidadã através do reconhecimento de direitos e deveres sociais, percebemos fragilidades na efetividade das MSE experienciadas pelos sujeitos dessa pesquisa, uma vez que não ficou evidenciado numa ação importante da equipe executora sobre tal temática, nem tão pouco nenhuma reverberação contundente nos sujeitos respondentes.

4.3.12 Representação social sobre diferenças entre pena judicial e MSE

Esse momento da pesquisa buscou averiguar quais as diferenças percebidas e representadas pelos egressos e familiares de egressos entre as MSE e a pena judicial destinada aos adultos. Moscovici (1978) nos lembra que as Representações Sociais são reelaborações de um grupo sobre um objeto que circunvizinham seu cotidiano. No caso, o cumprimento de MSE por adolescentes pode promover reflexões sobre sua diferença em relação às medidas judiciais destinadas aos adultos que descumprem a lei. A partir das falas dos entrevistados, podemos perceber que para ambos os grupos há uma representação social da pena judicial destinadas aos adultos como qualificada de maneira negativa e associada a perda de liberdade. A Tabela 34 apresenta a matriz de síntese das principais RS dos egressos sobre as possíveis diferenças entre MSE e pena judicial.

Tabela 34.

Matriz de Síntese Representação Social sobre diferenças entre pena judicial e MSE - EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
MSE cumprida como associada à liberdade	X	X			X	X	
Diferença no trato com os jovens e com os adultos	X			X			X
MSE como uma chance		X	X				
A pena para ao adulto associada ao presídio como fator ruim		X	X	X	X	X	
MSE como orientação ou ajuda		X	X				
A MSE como aprendizagem				X			
O horror da cena da apreensão			X				

Como é possível observar, os egressos associam a pena à perda de liberdade e a uma experiência muito ruim, e avaliam de forma mais positiva a MSE.

Para os egressos:

aquela pena que você já vai... desce para um lugar... um presídio desse é terrível, você descer... meu primo mesmo a experiência dele, ele conta... ele já contou...Deus me livre...então a mse te dá uma chance para você mudar de rumo. (egresso 2).

no presidio serve mais como punição né?! Eles tá preso, eles não pode fazer nada. (egresso 4)

Os familiares também fazem eco dessas Representações negativas do presídio e apenas destinada aos adultos, como podemos perceber na matriz de síntese apresentada na Tabela 35.

Tabela 35.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre diferenças entre pena judicial e MSE - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
MSE liberdade	X	X	X	X					
Pena judicial prisão	X			X				X	
Constrangimento e sofrimento na pena judicial		X	X	X				X	X
Mse reeducação		X	X					X	X
MSE para menores de 18 anos					X		X	X	
Diferença do tipo de sanção aplicada (MSE - mais branda)						X	X		
MSE experimentando injustiça							X		

De acordo com os familiares a relação entre prisão e perda de liberdade fica explícita nas seguintes falas:

É... prisão, né? É... algemas vocês né?! Passar por esse tipo de constrangimento que, pelo amor de Deus. É..., você ser julgado realmente como bandido (familiar 2).

Porque assim, lá ela vai tá preso, não é isso? Ele vai tá preso, tem cadeia que prende a pessoa lá, maltrata, é um monte de coisa faz, que não tá ensinando nada, só tá piorando a situação daquela pessoa. (Familiar 4).

Como pudemos constatar, as MSE são aqui representadas tanto pelos egressos como pelos seus familiares como associada a liberdade do indivíduo. Tal questão vai ao encontro da proposição de que a liberdade dos adolescentes em cumprimento da MSE deve ser sempre que possível privilegiada em detrimento à

privação de liberdade, sendo essa última relacionada a infrações hediondas de acordo com o SINASE (2006).

O ponto forte desse questionamento se dá na prerrogativa de que nesse momento vemos a qualificação das MSE com aspectos positivos onde a dimensão pedagógica se sobrepõe a dimensão punitiva. Para esses sujeitos de nossa pesquisa a MSE serve ao propósito da reeducação, para o fomento à responsabilidade, mas não necessariamente marcada por aspectos punitivos.

4.3.13 Representação Social sobre contribuição da MSE para o futuro

Ao final das entrevistas foi questionado aos participantes sobre possibilidade de existência de contribuições para o futuro do egresso pelo fato de ele ter cumprido a MSE. Tal pergunta pode nos permitir compreender um pouco como esses grupos representam os efeitos das MSE nas vidas desses sujeitos, possibilitando a reflexão sobre a sobre a efetividade dessa medida, a partir das representações sociais dos grupos entrevistados.

Abric (2001) lembra que o núcleo central de uma Representação Social se apresentará nas crenças a ela associada frente ao mesmo objeto. Assim, podemos entender o ressurgimento da palavra “Responsabilidade” que surge na análise prototípica realizada com os egressos. Para esses sujeitos, entre outras consequências advindas do cumprimento da MSE, está a aquisição de responsabilidade, bem como a alteração positiva do próprio comportamento, sendo a MSE qualificada como auxiliadora de tais mudanças, além da já referida oportunização e aproximação ao mundo do trabalho. A Tabela 36 reúne as principais RS relativas à percepção da contribuição da MSE para o futuro, a partir do ponto de vista do egresso.

Tabela 36.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre contribuição da MSE para o futuro - EGRESSOS

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Educação	X	X					X
Responsabilidade	X	X	X			X	
Trabalho	X	X				X	X
Comunicação	X						
Habilidades sociais	X						
Mais tempo em casa		X					
MSE como ajuda	X	X	X			X	
Deu uma perspectiva de futuro, que não tinha antes			X				
Alteração positiva de comportamento	X	X	X			X	
Não mudou				X			
Cumprir para ter o nome limpo					X		
MSE como consequência do erro					X		

Podemos pensar tendo como norte a compilação dessas respostas que parecer haver uma certa efetividade das MSE quando compararmos aos objetivos que os próprios egressos acreditavam ser promotores de momentos educacionais para alterações positivas em suas próprias vidas. Conforme suas palavras:

Da educação, da responsabilidade, eu acho que isso me ajudou bastante agora no meu futuro, a se comunicar, arrumar trabalho, a ter mais comunicação com as pessoas, a se dar mais bem com as pessoas. [...]por conta da experiência de ter trabalhado. De ter cumprido uma atividade de trabalho.[...]na comunicação, a parte de que eu não falava nada, não abria a boca para falar nada. (Egresso 1)

contribui. Bastante, e também o futuro podia ser outro, né?! E agora graças a Deus, eu... eu penso completamente diferente e eu creio que minha cultura é completamente outra. Se eu não tivesse vindo para cá...Ah... tava preso, uma hora dessa taria até num... Talvez uma hora dessa taria até num cachão né cara?! E... vixe, muita coisa aconteceu de lá pra cá, muita gente que andava comigo morreu. (Egresso 3)

Não diferente dos egressos, os familiares também apresentam representações de contribuições para o futuro, advindas do cumprimento de MSE, marcadas pela alteração positiva no comportamento de seu egresso, e pelo desenvolvimento de situações de aprendizagens na MSE, conforme pode ser observado na Tabela 37.

Tabela 37.

Matriz de Síntese - Representação Social sobre contribuição da MSE para o futuro - FAMILIARES

Dimensão	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Melhorou com comportamento do egresso com os familiares	X			X				X	
Melhora do comportamento no geral/ da postura moral	X		X	X		X	X	X	X
Avaliação positiva da mse	X	X		X				X	X
Aprendizado		X				X		X	
Importância de ouvir o outro		X							
Nenhuma					X				
Pensar mais antes de agir							X		

Parece que aqui temos uma avaliação positiva dos efeitos da MSE e sua efetividade explicitada, uma vez que os objetivos dela, segundo esses próprios familiares, era a melhorar o comportamento dos seus adolescentes e a alteração de visão do mundo deles. Conforme suas falas:

eu acho que houve assim na maneira como ele pensar, na maneira de ele agir com a gente, entendeu? Ele era muito rebelde e ele já não tava mais, né? Ele tava mais, como é que fala? Ele tava mais centrado nas coisas, entendeu? Eu achei que foi muito bom. Foi muito bom. (Familiar 1)

É, contribuiu pra ele ser uma outra pessoa, pra ele ter caráter, pra ele ter responsabilidade, pra ele ter respeito, ele pensar em conseguir aquilo, um trabalho pra ele trabalhar para conseguir as coisas de uma maneira que ele trabalhe de maneira honesta, não fazendo outras coisas erradas, então pra mim isso é muito importante. (familiar 3)

[...] como eu falo, aconteceu os erros dele, né?! Ele foi pra lá, escutou as palavras das pessoas. Então, acho que isso mudou muito a cabeça dele, né?! (familiar 9)

Ainda que os sujeitos tenham afirmado, como já dissemos, de que não foram informados sobre os objetivos das MSE antes do início de seu cumprimento, pudemos constatar, a partir de suas representações sociais construídas antes e durante o processo de cumprimento da MSE, que percepções de quais seriam os objetivos foram construídas e, mais que isso também foram construídas percepções de que tais objetivos foram alcançados, uma vez que tais medidas possibilitaram de habilidades para o futuro e alteração positiva do comportamento.

Esses dados vão ao encontro do que propõe ser o objetivo das MSE, segundo o estudo de Volpi (2011) no qual é proposto que a MSE deve incorporar elementos de preparação para o convívio social futuro. Assim, podemos afirmar que para os egressos de MSE e os familiares de egressos de MSE que participaram dessa pesquisa tais medidas podem ser consideradas como efetivas frente aos objetivos que eles acreditam ter essas ações.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A apresentação de uma conclusão de pesquisa ou o apontamento de considerações finais de um estudo científico é um dos instantes mais importantes da caminhada de um pesquisador e, por tal característica, merece todo o cuidado possível para não incorrer na tentação de promoção de captura, ou mesmo congelamento de uma realidade, de um fenômeno, de sujeitos e de suas produções.

Assim, a escolha pela expressão “algumas considerações” é norteada nessa pesquisa pela noção de que as histórias aqui apresentadas, as Representações Sociais aqui compartilhadas, ainda que tenham algumas matrizes históricas, são carregadas de vivências singulares, de profundos instantes de experimentações subjetivas que não cambem ao processo de uma consideração final ou a algo que possa ser concluído. Antes de tudo, são narrativas de momentos importantes na vida de pessoas jovens ou de pais de pessoas jovens que carregam a prospecção de uma vida melhor para os egressos de MSE, logo não cabendo uma seção final ou a conclusão definitiva.

Buscou-se no presente estudo compreender como os sujeitos ressignificaram a experiência do cumprimento de MSE e alguns possíveis impactos causados na vida desses sujeitos atravessados por uma experiência sancionatória e educativa imposta pelo Estado. A medida socioeducativa, tal como prevista no ECA (1993), tem, em tese, duas funções: uma de sanção e outra de oportunidade de ressocialização a(o) adolescente. Dessa forma, ela tem uma dimensão coercitiva, haja vista que o(a) adolescente é obrigado(a) a cumpri-la dentro de determinadas condições, e educativa, dado que sua função não se restringe à punição, mas incorpora elementos de preparação para o convívio social futuro.

É de grande relevância sinalizar as experimentações narradas sobre momentos punitivos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa quando relatavam o contato com os agentes de Segurança Pública, tais vivências parecem ter oportunizado o encontro desses sujeitos com o horror daquilo que Estado tem, muitas vezes ao longo da história, proporcionado ao adolescente em conflito com a lei.

Mas de semelhante importancia é necessário marcar que, ao iniciarem o contato com o CREAS, o aspecto pedagógico e a preparação para o futuro se

apresentam a esses sujeitos como potências de um processo socioeducativo, dimensões essas que aparecem também em outros estudos sobre MSE.

Sobre a descrição dos participantes, a princípio foi possível perceber que algumas características contribuíram para o conhecimento do perfil desses sujeitos. A média de idade dos egressos foi de 17,7 anos, sendo a grande maioria do gênero masculino, solteiros. Quanto a escolaridade houve maior incidência daqueles que tem o Ensino Fundamental Incompleto ou o Ensino Médio. A maioria não trabalha e a renda familiar varia de 1 a 3 Salários-Mínimos. Após os cumprimentos das MSE, 71,4% desses jovens nunca mais tiveram “problemas” com a polícia, essa porcentagem vai ao encontro de outras pesquisas que apontam para baixa reincidência aos atos infracionais, uma vez cumprida a MSE em meio aberto.

Já os responsáveis legais que responderam à pesquisa tiveram média de idade de 46,2 anos, sendo a maioria feminina, casada, Ensino Médio Completo e autônomas, com renda individual de um Salário-Mínimo. Também para a grande maioria dessas mães seus filhos nunca mais tiveram “problemas” com a polícia.

Nesse estudo não buscamos fazer identificação de etnia dos sujeitos, uma vez que não era objetivo da pesquisa descrever ou analisar como tal dimensão impacta na construção das Representações Sociais sobre a efetividade das MSE, ou apontar uma relação entre ela e a incidência no cumprimento das MSE. Contudo, não podemos deixar de marcar que a compreensão de tais relações podem contribuir profundamente no aprofundamento da temática. Para estudos futuros, será levado em consideração tal aspecto.

Esses dois grupos, ao longo das etapas de realização da pesquisa vão revelando ao pesquisador seus conhecimentos, ideias e crenças construídas e forjadas sobre as MSE e sobre a efetividade delas, de acordo com suas próprias Representações Sociais.

Foi, também, possível no presente estudo, utilizando a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, caracterizar e comparar, entre os sujeitos que cumpriram medidas socioeducativas e familiares de egressos, as suas Representações Sociais a respeito da efetividade dessas medidas. Com a TNC podemos perceber que o núcleo central de uma RS é construído a partir da natureza do objeto representado, bem como a partir da relação que o grupo estabelece com

ele. No caso dessa pesquisa, podemos afirmar que sobre as MSE, em ambos os grupos, as Representações Sociais possuem os mesmos constituintes centrais, a saber, “Educação” e “Responsabilidade”. Assim, podemos pensar que a MSE vai sendo compreendida por esses sujeitos como uma vivência marcada por situações que produzirão algum tipo de Educação ou aprendizagem relacionada à noção de Responsabilidade. Essa noção de aquisição de responsabilidade já havia aparecido em pesquisas anteriores.

Acreditando que o Núcleo Central da Representação Social está completamente integrado e impactado pelos cenários históricos, ideológicos e sociológicos vivenciados pelo grupo que possui essa Representação, sendo ele intensamente forjado na memória coletiva dos sujeitos que o portam, podemos perceber reverberações nas RS nesses sujeitos daquilo que é imposto aos adolescentes desviantes ao longo da história da humanidade e da história de nosso país, isto é, o uso de atividades educativas que viabilizassem a correção e o controle dos jovens em conflito com a Lei. Bem como, podemos pensar que o elemento Educação constituinte do Núcleo Central das RS de ambos os grupos pode ter uma relação com o próprio nome dado a essas intervenções, a lembrar, Medidas Socioeducativas.

No imaginário popular, em alguns casos, se “justifica” o emprego de ações violentas para o controle acima citado, já empreendido por diversas instituições ao longo da história de nosso país. Esse tipo de intervenção, como dito anteriormente, aparece no relato de alguns entrevistados, em ambos os grupos, como situações empreendidas por alguns agentes da Segurança Pública no contato com o egresso e sua família.

Dessa forma, ainda que não apareça no Núcleo Central das Representações Sociais é possível perceber, através das entrevistas, como foi impactante de maneira negativa o primeiro contato com agentes da Segurança Pública. Por vezes e para alguns dos sujeitos dessa pesquisa, a punição sem medida e desmedida foi o primeiro contato com a Medida a ser cumprida.

No que se refere ao contato com os trabalhadores do CREAS vemos uma alteração significativa nos relatos que apontam para uma avaliação positiva da relação entre egressos e funcionários do CREAS, o que nos sugere a possibilidade de outras

vivências com a MSE e serve de compreensão do cenário para o processo de engendramento de Representações Sociais sobre as MSE, norteadas pela dimensão pedagógica e direcionada à produção de responsabilidade nos seus sujeitos alvo, sem a necessidade de ações violentas. Isso torna esse equipamento e seus funcionários potências no lograr êxito dos objetivos do cumprimento da MSE.

Quando analisados os elementos constituintes do Núcleo Central das Representações Sociais sobre MSE efetivas, na tentativa de auxílio na compreensão da avaliação dessas medidas, vemos o elemento Educação se repetir em ambos os grupos, associado, novamente ao elemento Responsabilidade no caso dos pais dos egressos e apresentado na primeira periferia, no caso dos egressos, sendo possível pensar que essa própria periferia faz eco do núcleo central.

Uma MSE efetiva para os pais e para os egressos, de acordo com o Núcleo Central de suas representações, é antes de tudo uma atividade educativa, sendo privilegiada a dimensão pedagógica para essas pessoas, como já anteriormente exposto quando analisamos o Núcleo Central das Representações Sociais sobre o que seriam MSE. É a educação, é a aprendizagem, que direcionará a produção dos outros elementos das RS desses grupos sobre as MSE e sobre o alcance de seus objetivos, ou seja, a busca pela sua efetividade.

O segundo constituinte do Núcleo Central das Representações Sociais dos grupos sobre a MSE nos leva para uma qualificação do tipo de educação apresentada como primeiro elemento. É aquela que produzirá responsabilidade nos jovens. Ainda que não consigamos definir o que seria responsabilidade para esses grupos, podendo ser tema de próximas investigações científicas, a análise das entrevistas individuais no aponta para uma educação não formal que promova alterações positivas de comportamento.

Chamou a atenção a informação de que, de acordo com os dois grupos entrevistados, eles não foram informados por ninguém quais seriam os objetivos das MSE. Tal situação, caso de fato tenha acontecido, pode fragilizar o monitoramento e a avaliação da efetividade das próprias MSE. Não sabendo o sujeito como se logra êxito nas ações, terá ele mais dificuldade em desempenhar o que dele se espera, e, principalmente, se ao final, ele atingiu as metas. Vale lembrar que de acordo com o SINASE (2006), o processo de construção do PIA (Plano Individual de

Acompanhamento) é definitivamente um momento muito valioso para o informe e negociação dos objetivos da MSE com a presença do adolescente, dos familiares e dos técnicos do CREAS.

A despeito de terem afirmado que nunca foram informados sobre os objetivos da MSE, os entrevistados avaliam-nas, em sua maioria, como efetivas. De acordo com o Núcleo Central das Representações Sociais das MSE desses grupos, essas medidas seriam caracterizadas pela dimensão da Educação e da Responsabilidade, e de acordo com as entrevistas os objetivos das MSE seriam promoção de educação, para os egressos, e a melhoria no comportamento dos egressos, de acordo com os pais.

Dessa forma, foi a partir desses objetivos, que esses dois grupos avaliaram que as MSE foram efetivas, ou seja, para os egressos eles tiveram alterações positivas em seus comportamentos, e, perceberam seus comportamentos “inadequados” praticados antes do cumprimento da MSE. Relevante lembrar que tais objetivos também são expressos pelas orientações do SINASE (2006).

Essas crenças e percepções vão ecoando ao longo da comparação das representações elencadas e categorizadas nas matrizes de síntese. Assim, os egressos experienciam o cumprimento das MSE como marcado pela aquisição de responsabilidade e, para alguns, as MSE são uma via de aproximação ao mundo do trabalho.

Ainda que apareçam falas negativas nas entrevistas de alguns pais em relação ao cumprimento dessas medidas, esses experimentam o cumprimento da MSE de seus filhos pela alteração do comportamento deles para atitudes positivas. Como já foi pontuado, experiências com agentes pré-cumprimento das MSE são as únicas responsáveis pelo aparecimento de falas negativas nas quais são descritos momentos marcados pela punição severa e o temor vivenciado por esses sujeitos, sejam os egressos, sejam os pais. Essa dimensão evidenciada na presente pesquisa corrobora com alguns estudos que apontam para a vivências de situações marcadas por aspectos punitivos empreendidas por agentes do Estado no contato com esses adolescentes em conflito com a lei.

Sobre mudanças na vida dos egressos mediante o cumprimento das MSE, eles realçam a aquisição da responsabilidade, bem como os seus pais, reverberando os

seus núcleos centrais e reafirmando para eles a efetividade das MSE. Tais dados fazem ecoar achados de outras pesquisas que evidenciam a aquisição da responsabilidade e a alteração positiva do próprio comportamento, como produto do cumprimento das MSE.

Sobre os aspectos negativos do cumprimento da MSE, os egressos não conseguem apresentar respostas que coadunassem impressões coletivas, e o mesmo ocorre com os pais, apesar de nesse último grupo a questão do estigma que seus filhos poderão carregar aparecer, mesmo que em bem menor número.

Referente às melhorias que poderiam existir nas MSE, vemos uma importante contribuição. Para a maioria dos egressos é apontado o desenvolvimento de mais atividades junto aos adolescentes, mais ações de aproximação com mundo do trabalho. Além disso, mesmo os pais não marcando grandes convergências de sugestões em relação às falas dos egressos, a proposição de mais atividades reaparece. Podemos pensar que para alguns desses sujeitos as MSE poderiam proporcionar mais intervenções para o fomento de habilidades sociais nos egressos.

Não podemos deixar de lembrar que ao longo das entrevistas, as relações com os profissionais do CREAS surgem como uma grande potência na efetividade das MSE, uma vez que essas relações interpessoais foram muito bem avaliadas por ambos os grupos e caracterizadas como produtoras de efeitos benéficos para os sujeitos, principalmente quando comparadas com as relações estabelecidas com alguns atores da Segurança Pública.

Egressos e familiares apresentam elementos positivos sobre alterações vivenciadas na relação intrafamiliar mediante o cumprimento da MSE, o que vai ao encontro do processo de ressocialização proposto pelos objetivos legais das MSE. Por outro lado, ambos os grupos não perceberam alteração da relação com a comunidade no pós-cumprimento da MSE, fato que fragiliza o próprio processo de ressocialização proposto pelo SINASE (2006). Aliás, em muitas narrativas a relação com a comunidade se apresenta como ruim, sendo então o território visto como algo que merece ser evitado, esquivado, quando na verdade, as ações a serem desenvolvidas junto a esses adolescentes devem estimular o fortalecimento de vínculos com essa comunidade e potencializar as vivências cidadãs em seu território, de acordo as normativas técnicas para a execução de MSE em meio aberto e os

marcos legais da Assistência Social, política pública responsável pelo acolhimento dos sujeitos alvos das MSE de meio aberto.

Quando as percepções sobre o território se cristalizam na perspectiva de que nele não cabe a tentativa de fortalecimento de vínculo, vemos a mitigação da possibilidade desses jovens compreenderem sobre as fragilidades e os potenciais de seus lugares, bem como observamos a diminuição da possibilidade de vivências cidadãs por eles protagonizadas nesses espaços físicos e políticos. Talvez, se os jovens fossem informados sobre o objetivo da ressocialização proposto pelo SINASE, pudessem problematizar sobre o conceito dela e estratégias constituírem para a sua materialização. Vemos aqui um aspecto que debilita a efetividade das MSE, de acordo com o posto na lei, mas que foi visto como positivo pelos sujeitos. Assim, podemos pensar que nem tudo o que está proposto na lei como objetivo da MSE é de semelhante maneira compreendido e empreendido como objetivo dela na opinião desses sujeitos.

Do que levarão para vida após as MSE, a melhoria no comportamento do egresso é o que eles e os pais acreditam, mas a noção de direitos e deveres, não foi trabalhada a ponto de gerar confluência de respostas. Podemos pensar que ações de discussão sobre os direitos dos adolescentes poderiam ser executadas como estratégia de produção de reflexões sobre direitos e deveres, uma vez que o cumprimento de MSE está completamente relacionada ao tema e não aparece como um assunto trabalhado, de acordo com as entrevistas, fragilizando a própria efetividade da MSE, uma vez que para algumas pesquisas esse é um dos objetivos dela.

As MSE se apresentam para os grupos como uma via de vivência de liberdade ainda que exista a obrigatoriedade de seu cumprimento, diferente da pena judicial destinada aos que cometeram algum crime e já possuem mais de dezoito anos. Assim, de acordo com os entrevistados, na pena judicial prevalece o aspecto punitivo, sendo classificado como extremamente nocivo.

Por fim, os egressos ecoam o Núcleo Central das suas Representações Sociais sobre MSE quando acreditam que a contribuição dela para o seu futuro está na aquisição da Responsabilidade, pontuada pelos pais pela alteração positiva no comportamento de seus filhos.

É possível afirmar que desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou a compreensão de que ainda que esses familiares e egressos avaliem que as MSE que eles ou seus filhos cumpriram como efetivas, o fato de eles não terem sido informados de seus objetivos é preocupante, afinal o informe sobre as metas é crucial para refinar o monitoramento do próprio sujeito sobre o seu cumprimento de sua MSE.

Também não se pode deixar de dar a devida importância à sugestão de ocorrência de mais atividades durante o período de cumprimento da MSE, como afirmam os sujeitos da pesquisa. Quando levantam essas sugestões os participantes nos fazem perceber que há vacâncias de ações durante o espaço temporal dos sujeitos no equipamento de cumprimento da MSE. Talvez pelo fato da equipe reduzida, o que, por sua vez, reitera a necessidade de se garantir as equipes mínimas como proposto pela NOB/RH/SUAS para a efetividade da própria MSE em meio aberto.

Esse estudo nos alerta que ações de fortalecimento de vínculo do adolescente de MSE com sua comunidade e as ações de vivências cidadãs estão aquém do que é preconizado pelas normativas e orientações técnicas desses serviços, tal fato impacta na efetividade proposta por esses documentos legais no que diz respeito a “ressocialização” do adolescente e na manutenção do distanciamento do egresso com sua comunidade, produzindo uma reafirmação de que o espaço da comunidade é perigoso.

É importante lembrar que o fato de ter sido essa pesquisa aplicada com um pequeno grupo de sujeitos fragiliza o processo de generalização dessas conclusões para todos os egressos de MSE e familiares de egressos, bem como impossibilita de afirmar que as MSE cumpridas foram efetivas de fato, uma vez que a ferramenta de avaliação foi as Representações Sociais desses sujeitos e não outros instrumentais legais que pudessem garantir uma avaliação de efetividade mais consubstancial e objetiva.

Apesar das fragilidades apontadas, elas servem de provocações para novos estudos que possam promover comparações entre Representações Sociais e Narrativas documentais sobre a efetividade de MSE. Também se sugere que, futuros estudos de comparação de Representações Sociais sobre a efetividade de MSE incluam como sujeitos de pesquisa funcionários da Segurança Pública e do CREAS.

Por fim, o desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou o contato com realidades atravessadas por situações de conflito com a lei, empreendidas por jovens, mas realidades constituídas principalmente por desejos de mudanças e por crenças em futuro estruturado de novas possibilidades.

As histórias aqui relatadas, as representações elencadas nessa pesquisa, e as vidas aqui apresentadas foram marcadas por momentos de conflito com a lei que alteraram a suas rotas, mas que possibilitaram o contato com as MSE, fato que possibilitou o tecer de novos sonhos e novos projetos, marcados pelo interesse e o desejo de uma vida digna e um futuro melhor para todos, egressos e familiares de egressos de MSE, sonhos esses nunca possíveis de serem capturados e aprisionados por qualquer pesquisa científica.

6. REFERÊNCIAS

- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P; Oliveira, D. C. de. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: Ed. AB.
- Abric, J. C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Ed.), As representações sociais (pp. 155-171). Rio de Janeiro: UERJ.
- Abric, J.C.(2000) A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S.P; OLIVEIRA, D.C. (org.). *Estudos Interdisciplinares de representação social*.2.ed.Goiânia:AB.
- Abric, J.C. (1993) Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations*, 2 (2), 75-78.
- Abric, J.-C.(1994b). Méthodologie de recueil des représentations sociales.In J.- C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris: Presses Universitaires de France.
- Aguiar, R.S. (2019). A Ineficácia Das Medidas Socioeducativas no Combate as Reincidências de Atos Infracionais. In Revista Eletrônica Âmbito Jurídico. Recuperado de <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/eca/a-ineficacia-das-medidas-socioeducativas-no-combate-as-reincidencias-de-atos-infracionais/amp/>
- Alberton, M.S. (2005). Violação da infância: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam. Porto Alegre, RS: AGE5.
- Almeida, F. C. Diagnóstico Organizacional em uma Empresa Familiar de Confeções de Atacado em João Pessoa – PB. Trabalho de Conclusão de Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba. (2018)
- Alvarenga, E.M. (2104) Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa. 2ed. Assunção:Edição Gráfica – Diseños.
- Alves, F.M. (2015, maio) O Perfil Econômico Dos Adolescentes Que Cumprem Medidas Socioeducativas No Estado Do Rio Grande Do Sul. Seminário Nacional Demandas Sociais E Políticas Públicas Na Sociedade Contemporânea & II Mostra Nacional De Trabalhos Científicos. Santa Cruz do Sul – SC, Brasil.

- Andrade, D.A. (2016). O conceito de Sistemas de Representações Sociais na produção nacional e internacional: uma pesquisa bibliográfica. *Psicologia e Saber Social*, 5(2), 198-217, 2016. doi: 10.12957
- Andrade, S.F.O & Alves, S.R.F. (2018). Representações Sociais sobre as Drogas: um Estudo com Adolescentes em Conflito com a Lei. *Psicologia: Ciência e Profissão* Jul/Set. 2018 v. 38 n°3, 437-449
- Andrade, S.F.O. O uso de drogas e o ato infracional: representações sociais de adolescentes em conflito com a lei. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB. Brasil.
- Andreatta, M. (2013). La alimentación y sus vínculos con la salud desde la Teoría de las Representaciones Sociales. *Diaeta* [online]. vol.31, n.142, pp.42-49. ISSN 1852-7337. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/4493/DIAETA_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arantes, E.M.M.(2009). Pensando a Proteção Inteira: Constituiçõesao Debate sobre as Propostas de Inquirição Judicial de Crianças e Adolescentes como Vítimas ou Testemunhas. In: Conselho Federal de Psicologia. Falando sobre Escuta de Crianças e Adolescentes Envolvidos em Situação de Violência e Rede de proteção. Brasília: CFP.
- Aranzedo, A. C., & Souza, L. (2007). Adolescentes autores de homicídio: vivência da privação de liberdade e planos para o futuro. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 5(15), sem paginação
- Aranzedo, A.C. (2015). “Meninas”: os conflitos com a lei e as representações das medidas socioeducativas. *Psicologia e Saber Social*. [S.l.], v. 4, n. 2, p. 265-276, dez. 2015. ISSN 2238-779X.
- Araujo, V. S. (2015). Representações sociais sobre o cuidado construídas por idosas. Tese (Doutorado em enfermagem) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.
- Azambuja, M.R.F. (2009).A Inquirição da Vítima de Violência Sexual Intrafamiliar à Luz do Melhor Interesse da Criança. Conselho Federal de Psicologia. Falando sobre Escuta de Crianças e Adolescentes Envolvidos em Situação de Violência e Rede de proteção. Brasília: CFP.

Babbie, E. (2007). *The practice of social research*. 11th ed. Belmont, Wadsworth Publ.

Baccon, A.L.P., Mendes, T.C., Ferreira, A.C. & Rosso, A.J. (2015). *Ser Professor: Das Representações Sociais à Relação com o Saber*. *Atos de Pesquisa em Educação* - ISSN 1809-0354. Blumenau, v. 10, n.3, p.892-921, set./dez.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bazon, M.R. (2002). *Psicoeducação. Teoria e prática para a intervenção junto a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial*. Ribeirão Preto: Holos Editora.

Bobbio, N. (1987). *Estado, governo e sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Botelho, R.C. & Louzada, L. (2011). *Gestão dos Centros de Socioeducação do estado do Paraná: Conquistas e desafios*. In: Roesler, M.R.B. & Bidarra, Z.S. *Socioeducação: Reflexões para a Construção de um Projeto Coletivo de Formação Cidadã*. Cascavel: EDUNIOESTE.

Bouriche, B. (2014). *Émotions et dynamique des représentations sociales*. *Les Cahiers Internationaux. De Psychologie Sociale* (Número 102), p. 195-232. DOI 10.3917/cips.102.0193.

Bouriche, B. (2014). *Émotions et dynamique des représentations sociales*. *Les Cahiers Internationaux. De Psychologie Sociale* (Número 102), p. 195-232. DOI 10.3917/cips.102.0193

Braga, C.S. & Batista, M.I.F.C.S. (2011). *Violência Intrafamiliar e Violência Praticada pelos Jovens: Relações Possíveis?* In: Roesler, M.R.B. & Bidarra, Z.S.. *Socioeducação: Reflexões para a Construção de um Projeto Coletivo de Formação Cidadã*. Cascavel: EDUNIOESTE.

Brasil. Código de Menores de 1927. Decreto nº 17.943 –A, de 12 de outubro de 1927.

Brasil. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988

Brasil. Código de Menores de 1979. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

- Braúna, R.C.A. Silva, L.H. & Barletto, M. (2011). Representações Sociais e Experiência de Vida: Reflexões sobre a Construção de Identidades Profissionais de Graduandas de Pedagogia da UFV. In: Congresso Nacional de Educação. Curitiba.
- Breakwell, G. (1993). Integrating paradigms, methodological implications. In G. Breakwell, & D. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Clarendon Press.
- Brito, A.M.M. (2010). Representações sociais, crenças e comportamentos de saúde: um estudo comparativo entre homens e mulheres. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de PósGraduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).
- Brito, Annie Mehes Maldonado. (2014) Elderly care: representations and social practices. Tese de Doutorado em Psicologia, Programa de PósGraduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). 2014.
- Brito, L. (2003). Encruzilhadas do sistema socioeducativo. *Psicologia Clínica*, 15(1), 75-89
- Brito, L. M. T. (2014). Rupturas famílias: olhares da Psicologia Jurídica. In D. M. Arpini, & S. D. Cúnico (Eds.). *Novos olhares sobre a família: aspectos psicológicos, sociais e jurídicos* (p.11-24). Curitiba: CRV.
- Broide, Jorge. (2012). Adolescência e Violência: A Criação de Dispositivos Clínicos no Território Conflagrado das Periferias. In: Gurski, R., Rosa, M.D. & Poli, M.C. (orgs) Debates sobre a Adolescência Contemporânea e Laço Social. Curitiba: Juruá.
- Camargo, B.V; Goetez, E.R.; Bousfield, A.B.S. & Justo, A.M. (2011). Representações sociais do corpo: estética e saúde. *Temas psicol.* [online], vol.19, n.1, pp. 257-268
- Campos, P.H.F. & Rouquette, M.L.(2003). Social representations: affective impregnation and structural approach. *Psicol. Reflex.Crit.* [online].vol.16, n.3, pp.435-445.
- Carmargo, P.S.A.S. (2017). Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. *Educ. Real.* [online]. vol.42, n.4, pp.1567-1589. Epub Aug 07, 2017. ISSN 0100-3143. Recuperado de [Http://dx.doi.org/10.1590/2175-623663306](http://dx.doi.org/10.1590/2175-623663306).

- Carmo, M.E. & Guizardi, F.L. (2018). O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Cad. Saúde Pública* 2018; 34(3):e00101417
- Cella, S. M., & Camargo, D. M. P. (2009). Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei feições da exclusão/inclusão. *Educação e Sociedade*, 30(106), 281-299.
- Chizzotti, A.(2006). Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Cicchetti, D., (2004). Na odyssey of Discovery: lessons learned of thought three decades of research on child maltreatment. *American Psychologist*, 59(8), 731- 740
- Coelho, B. I. & Rosa, E. M. (2013) Ato infracional e medida socioeducativa: representações de adolescentes em L.A. *Psicologia & Sociedade*, 25(1),163173
- Cohen, E & Franco, R. Avaliação de projetos sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Coimbra, C. M. B. & Nascimento, M. L. (2005). Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? *JOVENes, Revista de Estudos sobre Juventud*, ano 9, 22, 33
- Cortez, D.N. Carvalho, A.M. & Lamounier, J.A. (2013). Representação Social da Violência para adolescentes em medida socioeducativa de internação. *Revenferm UFPE online.*, Recife, 7(7):4627-34, jul.
- Costa, L.L A. (2016). O adolescente em conflito com a lei: representações sociais e julgamentos de estudantes de direito. Aracaju: UFSE.
- Coutinho, M. da P. de L., Estevam, I. D., Araújo, L. F. de, & Araújo, L. S. (2011). Prática de privação de liberdade em adolescentes: um enfoque psicossociológico. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 101-109.
- Craidy, C. & Gonçalves, L. L.(2005). Medidas Sócio-educativas: da repressão à educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Cruz, L.R. & Guareschi, N. (org). (2014). O Psicólogo e as Políticas Públicas de Assistência Socia. 2ed. Petrópolis, Rj,: Vozes.

Custodio, A.V., & Moreira, R.B.R. (2015). A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*. doi: 10.5102/rbpp.v5i1.3036.

Da Silveira, S.C. (2006). A assistência ao parto na maternidade: Representações sociais de mulheres assistidas e profissionais de saúde. Florianópolis, 154p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de PósGraduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

Dantas, L.M. (2016). As representações sociais dos operadores de direito sobre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Direito) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil.

Debus, M. (1997). Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales. Washington(USA): Academy for Educational Development; USA.

Devenney, M. J. V. (1997). The social representations of disability: Fears, fantasies and facts. (Tese de Doutorado não publicada). University of Cambridge, Cambridge.

Doise, W. *Droits de l'homme et forces des idées*. Paris: PUF, 2001

Durkheim, E. (1978). Educação e Sociologia. São Paulo: melhoramentos Educação .

Eliot, E. (2015). *Représentations sociales et épidémies: entre espace, savoir et pouvoir. Commentaires.*, Sciences sociales et santé (Vol. 33), p. 75-90.

Espíndula, D. H. P., & Santos, M. F. S. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 357-367.

Farr, R. M. (1998). As raízes da psicologia social moderna. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ferrão, I. & Zappe, J. (2011, agosto). Aspectos coercitivos e educativos: a concepção dos socioeducadores de uma unidade de redenção. Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão. UNIFRA. Santa Maria, RS, Brasil. Anais. XV.

- Ferrarezi, E.R. (1995). *Evolução Das Políticas Dirigidas À Infância E À Adolescência: a secretaria do menor de São Paulo e a introdução de um novo paradigma*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas Escola de Administração De Empresas.
- Flament, C. (1994) *Structure, dynamique et transformation des representations sociales*. In J-C. Abric (Org.) *Pratiques Sociales et Representations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa (3ª Edição)*. Porto Alegre: Artmed.
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. 2ª ed. Loures: Lusociência.
- Fragoso, H.C. *Lições de Direito Penal: Parte Geral*. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Frasseto, F. (2008). *A Unidade Experimental de Saúde – mais um triste capítulo da história paulista no tratamento de jovens infratores*. São Paulo: Mimeo, 2008.
- Frasseto, F. (2008). *A Unidade Experimental de Saúde - mais um triste capítulo da história paulista no tratamento de jovens infratores*. São Paulo: Mimeo.
- Galvão, D.F. Dupas, F. & Otênio, M. (2016). *Representações sociais e sua relação com a qualidade de água em comunidades do entorno do Parque estadual do Ibitipoca, MG-Brasil*. *Revista de Geografia da Universidade de São Paulo*. Recuperado de <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1064642/>.
- Garcia, J. A. B., & Pereira, P. (2014). *Somos todos infratores*. *O Social em Questão*, v. 1, p. 137-162.
- Gavarini, L. (2012). *Como os Adolescentes das Periferias (se) Contam? Um Jogo Endereçado aos Pesquisadores*. In: Gurski, Rolesler. (orgs) *Debates sobre a Adolescência Contemporânea e Laço Social*. Curitiba: Juruá.
- Gazinneli M.F.C., Marques, R.C., Oliveira, D.C. Amorim, M.M.A. & Araujo, E.G. (2013). *Representações sociais da educação em saúde pelos profissionais da equipe de saúde da família*. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 3, p. 553-571, set./dez.

- Germano, I. & Bessa L. L. (2010). Pesquisas narrativo-dialógicas no contexto de conflito com a lei: considerações sobre uma entrevista com jovem autora de infração. *Revista. MalEstarSubjetivo*, 10(3) 995-1033.,
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goetz, E.R. (2009). Representações sociais do corpo, mídia e atitudes. Tese de Doutorado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). 2009.
- Gómez-San Luis, A. H. & Almanza-Avendaño, A. M. (2015). Clientes de prostitución: representaciones sociales. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 280-289.
- Graciano M.I.G., Pavão, A.P.A.R, & Blattner, S.H.B. (2006). Os indicadores de estudo sócio econômico na construção do relatório social no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais. *Serviço Social & Saúde*, 5(1), 183-216.
- Gramsci, A (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Greco, R.(2007). *Curso de direito penal: parte geral*. Niterói – RJ: Impetus, 2007.
- Guareschi, P. (1996b). Representações sociais: alguns comentários oportunos. In C. M. Nascimento–Schulze (Org.), *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social* (pp. 9–35). Florianópolis: UFSC. (Coletâneas da ANPEPP, 10)
- Gurski, R.; Rosa, M.D. & Poli, M.C (org). (2012). *Debates sobre a Adolescência Contemporânea e o Laço Social*. Curitiba: Juruá.
- Hadler, O. & Guareschi, N.M.F.(2014). Highlander entre o SUAS, a Psicologia e os Direitos Humanos: Novas Interfaces de Subjetivação. In: Cruz, L. R. & Guareshci, N.. *O Psicólogo e as Políticas Públicas de Assistência Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hias, F.M.S. (2003). *Representações Sociais e Conhecimento sobre a AIDS – Estudo experimental da Restituição de informações preventivas escritas por parte dos adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). Curso de Pós-graduação em Psicologia-UFSC – Florianópolis.

- Hillesheim, B., Cruz, L. (2014). Do Território às Políticas Públicas: Governo, Práticas psicológicas e Busca Ativa no CRAS. In: Cruz, L. & Guareshci, N. O Psicólogo e as Políticas Públicas de Assistência Social. Petrópolis, RJ: Vozes:
- Hofling, E.M. (2001). .Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad.CEDES* [online].2001, vol.21, n.55, pp.30-41.ISSN 0101-3262. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>
- Iamamoto, M. V. & Carvalho, R. (2008) *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Janczura, R. (2012). Risco ou Vulnerabilidade Social? Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez
- Januzzi, P. M. (2004). *Indicadores sociais no Brasil*. 3. ed.Campinas: Alínea.
- Jimenez, L. & Marques, A.C. (2018)Revisão integrativa sobre a prática infracional na adolescência (2005/2014). *Estud. psicol. (Natal)* vol.23 no.2 Natal abr./jun.
- Jimenez, L.; Adorno, R. & Marques, V.R. (2018). Drogas - Pra que te quero? Drogadição e Adolescência na Voz dos Socioeducadores. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2018, vol.34, e34412. Epub Nov 29.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In Moscovici, S. *Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós. pp. 469-494.
- Jodelet, D. (1990). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S.Moscovici (dir.). *Psychologie sociale*. (2ª ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ.
- Jodelet, D. (2005). Experiência e Representações Sociais. In Menin. M.S.S.; Shimizu, A.M.. *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kalina, E. (1979). *Psicoterapia de Adolescentes: Teoria, Técnicas e Casos Clínicos*. Rio de Janeiro: F. Alves.

- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 10(15), 124-136.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.
- Lane, S. T. M. (1980). Uma Análise Dialética do Processo Grupal, Cadernos PUC. N.1, 95-107.
- Lasta, L. L., Guareschi, N.M.F. & Cruz, L. R. (2014). A Psicologia e os Centros de Referência de Assistência Social. In: Cruz, L. R e Guareshci, N.M.F. O Psicólogo e as Políticas Públicas de Assistência Social. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lei no 8.069 de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm
- Lerner, R. M. (2004). Programs promoting positive youth development and civil society. In R. M. Lerner (Ed.), *Liberty: Thriving and civic engagement among*.
- Lesoud, S. (2012). Adolescentes Difíceis ou Dificuldades da Cultura. In: Gurski, R., Rosa, M.D. & Poli, M.C. Rolesler. (orgs) Debates sobre a adolescência contemporânea e laço social. Curitiba: Juruá.
- Liberati, W. D.(2006). Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente. 5. ed. São Paulo: Malheiros.
- Lima, F. G.(2017). É quase um grito de socorro quando um adolescente chega a cometer um crime: adolescentes autores de atos infracionais para jovens de classe popular. Dissertação de Mestrado da Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Lírio, L.C. (2012) A construção histórica da adolescência. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, RS, v. 28, maio-ago.
- Lopez, T.M.T. & Cortez, C. (2015). Mental health and mental illness social representations of adult population from Guadalajara, Mexico. *Revista CES Psicología* ISSN 2011-3080. Volumen 8 Número 1 Enero-Junio pp. 63-76.

- Lucena Filho, E.L. (2015). Entre a reflexão e a ajuda: Representações sociais de psicólogas sobre as atividades socioeducativas realizadas na assistência social. Rio de Janeiro: Editora: Luminária Acadêmica.
- Luz, I.R. (2008). Agressividade na Primeira Infância: Um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. São Paulo: Cortez.
- Marino, A.S. (2013) Crianças Infratoras: Garantia ou restrição de direitos? Curitiba: Juruá.
- Martins, V. C. & Roesler, M.R.B. (2011).Desafios e Perspectivas do Trabalho em Rede na Gestão das MedidasSocioeducativas em Meio Aberto no Município de Cascavel. In: Roesler, M.B. & Bidarra, Z.S. (2011). Socioeducação: Reflexões para a Construção de um Projeto Coletivo de Formação Cidadã. Cascavel: EDUNIOESTE.
- Medeiros, K.T., Maciel, S.C., Souza, P.F., Tenório-Souza, F.M. & Dias, C.C.V. (2013). Representações Sociais do Uso e Abuso de Drogas entre Familiares de Usuários. In: Psicologia em Estudo, vol. 18, núm. 2, abril-junio, pp. 269-279.
- Meira, S.A. B. A Lei das XII Tábuas - Fonte do Direito Público e Privado. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972
- Méndez, E..G.. Adolescentes Y Responsabilidad Penalun Debate Latinoamericano. Cuadernos De Doctrina Y Jurisprudencia Penal, Vol. 6, Nº Extra 10, 2000, Págs. 261-275
- Mendonça, M.H.M. O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas equitativas. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2002, vol.18, suppl., pp.S113-S120. ISSN 0102-311X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2002000700012>.
- Meneses, C. Campos, D.L. Toledo, T.B. (2008). Estagiamento de Tanner: um estudo de confiabilidade entre o referido e o observado. *Adolesc. Saúde (Online)*; 5(3): 54-56, jul.-set. 2008. *Ilus*
- Merten, T. (1992). O teste de associação de palavras na psicologia e psiquiatria: história, método e resultados. *Análise Psicológica*. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1883/1/1992_4_531.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

- Minayo, M. C. S.(1999). O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 6ed. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F. D. R., & Gomes, R. (2007). Pesquisa social teoria, método e criatividade. 25ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Minayo,M.C.S.(org.). (2001). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Ministério dos Direitos Humanos. (2018). Levantamento Anual Sinase 2016. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
- Montavani, A.M., Fregonesi, C.E.P.T., Pelai, E.B., Mantova, A.M., Savian, N.U. & Paggoto, P. (2013). Estudo comparativo das representações sociais sobre diabetes mellitus e pé diabético. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 29(12):2427-2435, dez.
- Moscovici, S. (1978). A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (2003). O fenômeno das representações sociais. In S. Moscovici (Ed.), *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 29-109). Petrópolis: Vozes.
- Mozzatto, A. R., & Grzybivski, D. (2011).Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. Curitiba: ANPAD.
- Natividade, J.C. (2010). Relações entre representações sociais e conhecimento científico sobre HIV e AIDS. Dissertação de Mestrado Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).
- Nogueira, M. A. (2006) Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação e Realidade, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez.
- Nogueira, M.A. (2011). Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez.
- Noronha, E. M.(1983) . Direito Penal. V. 1. 15ª Ed. São Paulo: Saraiva.

- Oliveira, B.A.B. (1988). Uma visão crítica da política do menor. *Psicol. cienc. prof.* vol.8 no.1 Brasília
- Oliveira, D.C.; Marques, S. C.; Gomes, A. M. T. & Teixeira, M. C. T.V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P. (org.) *Perpectivas Teórico Metodológicas em Representações Sociais*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.p.573-603
- Oliveira, I.F. (2014). Os desafios e Limites para a atuação do Psicólogo no SUAS. In: Cruz, L.R. e Guareshci, N.M.F. *O Psicólogo e as Políticas Públicas de Assistência Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, M.B. S. (2004). Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Rev. bras. Ci. Soc.* vol.19 no.55 São Paulo.
- Oliveira, M.R. (2015). Violência Institucional no Sistema Socioeducativo: Quem se Importa? In. *Desafios da Socioeducação: responsabilização e Integração Social de Adolescentes autores de atos infracionais*. Belo: Horizonte: MPMG
- Oliveira, R.L.Q. O. (2003) O menor infrator e a eficácia das medidas socioeducativas. *Jus*, dezembro. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/4584/o-menor-infrator-e-a-eficacia-das-medidas-socio-educativas>. Acesso em: 29 de outubro de 2021
- Padovani, A.S. & Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez
- Paiva, G.J. (1999) Representação social da religião em docentes-pesquisadores universitários. *Psicol. USP* [online]. 1999, vol.10, n.2, pp.227-239.ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641999000200015>.
- Pateman, C. (1992). *Participação e Teoria Democrática*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Pavão, A. P. A. R.; Graciano, M. I. G. & Blattner, S. H. B. (2006). Os indicadores do estudo sócio econômico na construção do relatório social no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais. *Serviço Social & Saúde*, Campinas, v. 5, n. 5, p.183-216.

- Pedro, A. M. D. (2011). Percursos e identidades. A (re)construção da identidade profissional do docente de enfermagem: O olhar do docente. (Tese de doutorado) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa, Portugal
- Pereira de Sá, C. (1998). A representação social da economia brasileira antes e depois do plano real. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), Estudos interdisciplinares de representação social (pp. 49-69). Goiânia: AB.
- Pereira, T. C. S., Reis, J. N. & Costa, L.A.(2015). Autor e vítima: a vulnerabilidade social de jovens que cometeram atos infracionais em Belo Horizonte. *Revista de Terapia Ocupacional*, Univ São Paulo. 26(2), 258-66.
- Plimentel, Manoel Pedro. (1990). O Crime e a Pena na Atualidade. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Pinto, A.M.P.N. & Lemos, E.L.S. (2011) O Educador Social no Contexto da Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente: O CENSE I – Cascavel. In: Roesler, M.R.B., & Bidarra, Z.S. (2011). Socioeducação: Reflexões para a Construção de um Projeto Coletivo de Formação Cidadã. Cascavel: EDUNIOESTE.
- Polli, G. M. (2008). *Representações sociais da água e tecnologias sociais* (Dissertação de Mestrado não-publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Possamail, R. A.S.; Fabris, D. R. (2011). Perfil dos adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas de prestação a comunidade no Creas II da cidade de Cascavel: a reincidência no ato infracional e o contexto social – PR. In: Socioeducação: reflexões para a construção de um projeto coletivo de formação cidadã. Orgs.: , Marli Renate Von Borstel Roesler ; Zelimar Soares Bidarra. Cascavel/PR: Edunioeste, (p. 357 a 386)
- Przybysz, W. & Oliveira, L.V.N. (2011) A Medida Socioeducativa de Internação e o princípio da Excepcionalidade: Um Estudo no Centro de Socioeducação de Laranjeiras do Sul – Paraná. In: Roesler, M.R.B e Bidarra, Z.S. (2011). Socioeducação: Reflexões para a Construção de um Projeto Coletivo de Formação Cidadã. Cascavel: EDUNIOESTE.
- Relatório de Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em meio Aberto no Sistema Único de Assistência Social. (2019). Brasília: Ministério da Cidadania.

- Ressel, L. B. (2003). Vivenciando a sexualidade na assistência de enfermagem: um estudo na perspectiva cultura (tese de doutorado): Universidade de São Paulo. Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem. São Paulo, SP, Brasil.
- Rezende, C.F.D. & Anjos, M.R. (2016). A escola para o adolescente em medida socioeducativa de internação. (Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Psicologia) Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.
- Ribeiro, C. E. (2010). Foucault-arqueólogo: um experimentalista do saber. In: Educação Temática Digital. Campinas.
- Ribeiro, D.F. (2018). Representações Sociais Sobre Projeto De Vida De Adolescentes Em Medidas Socioeducativas. Dissertação de Mestrado da Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco.
- Richardson, R. J. (1999). Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3ed. São Paulo:
- Rigon, R. A. (2012). Delinquência Infanto-juvenil: uma abordagem desenvolvimentista em criminologia. Curitiba: Juruá.
- Roazzi, A.; Federicci, F.C.B. & Carvalho, M.R. (2002). A questão do consenso nas representações sociais: um estudo do medo entre adultos. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2002, vol.18, n.2, pp.179-192.
- Rodrigues, L. & Hennigen, Inês. Entre Cenas do Acolhimento Institucional e da Adoção: Incitamento à Vontade da Família. In: Cruz, Lílian Rodrigues e Guareshci, Neuza. O Psicólogo e as Políticas Públicas de Assistência Social. Petrópolis, RJ: Vozes: 2014.
- Rosa, M.D. & Vicentim, M.C. (2012). Os Intratáveis: O exílio do Adolescente do Laço Social pelas Noções de Periculosidade e Irrecuperabilidade. In: Gurski, Rolesler. (orgs) Debates sobre a Adolescência Contemporânea e Laço Social. Curitiba: Juruá, 2012.
- Rouquette. M. L. (1998). Representações e práticas sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. de Oliveira. (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 39-46). Goiânia: AB.
- Sá, C. P. (1996). Núcleo central das representações sociais. 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Sá, C. P. (1996). Núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes
- Sá, C.P. (2002). Núcleo Central das Representações Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schoen-Ferreira, T.H.; Aznar-Farias, M. & Silveiras, E.F.M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2010, vol.26, n.2, pp.227-234.
- Schogel, D.A. & Tureck, L.T.Z. (2011). Uma Análise sobre o Programa de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei em Foz do Iguaçu. In: Roesler, M.R.B. & Bidarra, Z.S. (2011). *Socioeducação: Reflexões para a Construção de um Projeto Coletivo de Formação Cidadã*. Cascavel: EDUNIOESTE.
- Schwartzman, S. Os Desafios Da Educação No Brasil. (2005). In: Schwartzman, S.; Brock, C. (Org.). (2005) *Os Desafios Da Educação No Brasil*. Tradução Ricardo Silveira. Rio De Janeiro: Nova Fronteira. P. 9-51.
- Seberna, C.A. & Raffaelli, R. (2003). Psicologia como disciplina científica e discurso sobre a alma: problemas epistemológicos e ideológicos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n.1, p. 31-37, jan/jun.
- Secchi, K. (2006). Representação social e imagem do corpo feminino. Dissertação de Mestrado Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Secretaria de Direitos Humanos. (2012). Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2012. Recuperado de https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2012VersaoFinal.pdf.
- Senna, S.R.C.M. & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. vol.28, n.1, pp.101-108. ISSN 0102-3772.
- Silva, A.R.B. (2014). As representações sociais da escola na perspectiva de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. 2014. (Monografia de Licenciatura em Pedagogia) Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Silva, C. A. A., & Muller, L. J. (2011). Especialização em gestão de centros de socioeducação: relato de experiência. In: Roesler, M. R. B. & Bidarra, Z. S. (2011).

Especialização em gestão de Centros de Socioeducação: relato de Experiência Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

Silva, E. A. da; Viveiros, K. F. M. de. (2017). Representações sociais de pobreza construídas pelos cursistas da especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social . realizada no Rio Grande do Norte. In. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 2, p. 35-54, set. 2017

Silva, I. R. (2009). A rede de proteção de crianças e adolescentes envolvidos e situações de violência na perspectiva dos direitos humanos. In: CFP. Falando sério sobre a escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção. Brasília: CFP.

Silva, I. R. O., & Salles, L. M. F. (2011). Adolescente em liberdade assistida e a escola. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 28(3), 353-362.

Silva, R.D. Dias, A.A. & Araujo, S.P. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. In: Revista Diálogo Educacional. V. 16, n. 50, 2016

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. (2006). Brasília: Conanda.

Souza, F.H.O. & Brito, L.M.T. (2015). Acolhimento institucional de crianças e adolescentes em Aracaju Psicologia Clínica, vol. 27, núm. 1, enero-julio, , pp. 41-57 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil

Souza, F.S.V. (2016). Social vulnerability representations in the socio-educative detention process. ARACÊ – Direitos Humanos em Revista | Ano 3 | Número 4 | Fevereiro.

Stuhler, G. D. (2012). Representações sociais e adesão ao tratamento do diabetes mellitus tipo 2. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).

Susin, L. & Poli, M. C. (2014). O Singular na Assistência Social: do Usuário ao Sujeito. In: Cruz, Lílian Rodrigues e Guareshci, Neuza. O Psicólogo e as Políticas Públicas de Assistência Social. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Taets, G. G. C. (2016). Cuidados de enfermagem e diagnósticos para pacientes submetido à angioplastia coronária transluminal percutânea. *Revista Científica de Enfermagem*, 6(16), 3-10.
- Teixeira, M. L.T. (2005). Até quando? Relatório Final do Projeto Medidas Sócio - educativas em meio aberto - o adolescente e o futuro: nenhum a menos. Banco Social de Serviços em Psicologia. Conselho Federal de Psicologia.
- Theokas, C., & Lerner, R. M. (2006). Promoting positive development in adolescence: The role of ecological assets in families, schools, and neighborhoods. *Applied Developmental Science*, 10, 61-74.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (2006). *Psicologia Social*. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2006.
- Vala, J. & Saint-Maurice, A. (2003). Representações sociais sobre o descobrimento do Brasil. *Psicologia* vol.17 no.2 Lisboa jul.
- Vala, J. (1993). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. Em J. Vala & M.B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1997). Representações sociais: Para uma psicologia do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. Em J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2004). Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: J. Vala; M. B. Monteiro (Orgs.) *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2013). Racisms: Social Representations, Racial Prejudice and Normative Pressures. *Papers on Social Representations*, Vol. 22, pages 6.1-6.29

- Valente, F.P.R. Oliveira, M.C.S.L. Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa - Ano XVIII - nº 31.p. 132-162. Rio de Janeiro: PUC.
- Valente, J. J. (2005). Estatuto da Criança e do Adolescente: apuração de ato infracional à luz da jurisprudência: Lei Federal nº 8.069, de 13-7-1990. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Veiga, L., & Gondim, S.M.G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. *Opinião Pública*, 7(1), 1-15.
- Vieira, V.M.O. (2019). Contribuições da técnica de “associação livre de palavras” para a compreensão da sexualidade na adolescência. In. v. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 260-281, jan./abr. 2019
- Vilas Boas, L.M.S. (2012) Beleza E Cirurgia Estética: Representações Sociais De Estudantes Universitários. Tese de doutorado Programa de PósGraduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).
- Villas-Boas, L.P.S. (2014). Representações sociais: a historicidade do psicossocial. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 585-603, maio/ago.
- Vinuto, J. (2014). Representações sociais sobre a família do adolescente em conflito com a lei: a lei e suas ressignificações. Cadernos de campo, São Paulo, n. 22, p. 1-384
- Volpi, M. (org.). (2011). Adolescentes privados de liberdade: A normativa nacional e Internacional e Reflexões acerca da responsabilidade penal. São Paulo: Cortez.
- Volpi, M. (org.). (2015). O adolescente e o ato infracional. (10 ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Wagner, W. (1998). Sociogênese e características das RS's. In: Moreira, A. S. P; Oliveira, D.C. (Org). Goiânia: AB
- Wagner, W. (1998). Sociogênese e características das RS's. In: Moreira, A. S. P; Oliveira, D.C. (Org). Goiânia: AB
- Walcheke, J.F.R. (2007) Efeitos De Instruções De Questões Abertas Na Ativação De Elementos De Representações Sociais. Tese de doutorado Programa de

PósGraduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).

Walcheke, J.F.R. e Camargo, B.V. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Interam. j. psychol.* [online].vol.41, n.3, pp. 379-390. ISSN 0034-9690.

Wachelke, J. F. R., Wolter, R. P. (2011). Critérios De Construção E Relato Da Análise Prototípica Para Representações Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 4, 521-526.isponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400017 > Acesso em 23/10/21

Wilbert, D.D. (2009). Representações sociais da infância e estilos de práticas educativas de mães e professoras de crianças de 0 a 6 anos de idade. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Woicolesco, V.G; Bidarra, Z.S. (2011). Ambiguidades na Produção Pedagógica em Centros de Socioeducação do Estado do Paraná: Um Estudo de Caso das Unidades de Internação. In: Roesler, M.R.B. & Bidarra, Z.S. (2011) *Socioeducação: Reflexões para a Construção de um Projeto Coletivo de Formação Cidadã*. Cascavel: EDUNIOESTE.

Apêndice A

Questionário Sociodemográfico para egresso de medida socioeducativa

Idade: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Quanto tempo você cumpriu medida socioeducativa? _____

Em que ano você cumpriu medida socioeducativa? _____

1. Estado Civil:

- () Solteiro (a)
- () Casado (a)
- () União estável
- () Viúvo (a)
- () Divorciado (a)

2. Quantas pessoas moram em sua casa? (Marque apenas uma resposta):

- () Vivo sozinho;
- () Uma a três
- () Quatro a sete
- () Oito a dez
- () Mais de dez

3. Sua casa onde é: (Marque apenas uma resposta):

-) Própria
-) Alugada
-) Cedida

4. Sua casa fica na: (Marque apenas uma resposta)

-) Zona rural
-) Zona urbana
-) Comunidade indígena
-) Comunidade quilombola

5. Qual é o seu nível de escolaridade? (Marque apenas uma resposta)

-) Nunca estudei
-) Ensino Fundamental I (antigo primário)
-) Ensino Fundamental II (antigo ginásio)
-) Ensino Médio (antigo 2º grau)
-) Ensino Superior
-) Não estudo atualmente (seria melhor uma pergunta sobre a situação escolar/acadêmica no momento: se estuda ou não no momento, com resposta dicotômica, sim e não.

6. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)

-) Ensino Fundamental I (antigo primário)
-) Ensino Fundamental II (antigo ginásio)
-) Ensino Médio (antigo 2º grau)
-) Ensino Superior
-) Não estudou
-) Não sei

7. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)

-) Ensino Fundamental I (antigo primário)
-) Ensino Fundamental II (antigo ginásio)
-) Ensino Médio (antigo 2º grau)
-) Ensino Superior

() Não estudou

() Não sei

8. Atualmente, como esta sua situação em relação a trabalho?

() Trabalho de carteira assinada

() Trabalho sem carteira assinada

() Trabalho como autônomo

() Trabalho fazendo “bico”

() Não trabalho

() Outros: _____

9. Quanto é, aproximadamente, a sua renda pessoal mensal? (Marque apenas uma resposta)

() Nenhuma renda.

() Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00)

() De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,01 até R\$ 2.994,00).

() De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,01 até R\$ 5.988,00).

() De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.988,01 até R\$ 9.982,00).

10. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

() Nenhuma renda.

() Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00)

() De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,01 até R\$ 2.994,00).

() De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,01 até R\$ 5.988,00).

() De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.988,01 até R\$ 9.982,00).

11. Você teve “problemas” com a polícia após cumprir medida socioeducativa?

() Nunca

() Quase nunca

() Um vez

() Algumas vezes

() Quase sempre tenho

() Sempre tenho

Apêndice B

Questionário Sociodemográfico para familiar de egresso de medida socioeducativa

Idade: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Quanto tempo seu familiar cumpriu medida socioeducativa? _____

Em que ano ele cumpriu medida socioeducativa? _____

Qual o seu parentesco com o egresso da medida socioeducativa? _____

1. Estado Civil:

- () Solteiro (a)
- () Casado (a)
- () União estável
- () Viúvo (a)
- () Divorciado (a)

2. Quantas pessoas moram em sua casa? (Marque apenas uma resposta):

- () Vivo sozinho;
- () Uma a três
- () Quatro a sete

- () Oito a dez
- () Mais de dez

3. Sua casa é: (Marque apenas uma resposta):

- () Própria
- () Alugada
- () Cedida

4. Sua casa fica na: (Marque apenas uma resposta)

- () Zona rural
- () Zona urbana
- () Comunidade indígena
- () Comunidade quilombola

5. Qual é o seu nível de escolaridade? (Marque apenas uma resposta)

- () Ensino Fundamental I (antigo primário)
- () Ensino Fundamental II (antigo ginásio)
- () Ensino Médio (antigo 2º grau)
- () Ensino Superior
- () Não estudo atualmente
- () Nunca estudei

6. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)

- () Ensino Fundamental I (antigo primário)
- () Ensino Fundamental II (antigo ginásio)
- () Ensino Médio (antigo 2º grau)
- () Ensino Superior
- () Não estudou
- () Não sei

7. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)

- () Ensino Fundamental I (antigo primário)
- () Ensino Fundamental II (antigo ginásio)
- () Ensino Médio (antigo 2º grau)

- () Ensino Superior
- () Não estudou
- () Não sei

8. Atualmente, como esta sua situação em relação a trabalho?

- () Trabalho de carteira assinada
- () Trabalho sem carteira assinada
- () Trabalho como autônomo
- () Trabalho fazendo “bico”
- () Não trabalho
- () Outros: _____

9. Quanto é, aproximadamente, a sua renda pessoal mensal? (Marque apenas uma resposta)

- () Nenhuma renda.
- () Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00)
- () De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,01 até R\$ 2.994,00).
- () De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,01 até R\$ 5.988,00).
- () De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.988,01 até R\$,9.982,00).

10. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

- () Nenhuma renda.
- () Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00)
- () De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,01 até R\$ 2.994,00).
- () De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,01 até R\$ 5.988,00).
- () De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.988,01 até R\$,9.982,00).

11. Seu familiar teve “problemas” com a polícia após cumprir medida socioeducativa?

- () Nunca
- () Quase nunca
- () Um vez
- () Algumas vezes
- () Quase sempre tem
- () Sempre tem

Apêndice C – Teste De Livre Associação De Palavras

Estamos realizando uma pesquisa para a qual necessitamos da sua colaboração. Por não se tratar de uma pesquisa de avaliação, não há respostas certas ou erradas, apenas queremos conhecer a sua opinião. Esteja certo de que será garantido o anonimato e que os dados coletados serão utilizados academicamente nesta pesquisa. Desde já, agradecemos a sua participação.

- 1- Preencha rapidamente o quadro abaixo com as primeiras cinco palavras que lhe vierem à mente para completar a seguinte frase:

“Para você medida socioeducativa é...”

1.
2.
3.
4.
5.

- 2- Agora, separe por ordem de importância as 5 palavras que você usou no quadro acima e que na sua opinião são as mais importantes:

1.
2.
3.
4.
5.

- 3- Preencha rapidamente o quadro abaixo com as primeiras cinco palavras que lhe vierem à mente para completar a seguinte frase:

“Para você medida socioeducativa eficaz é...”

1.
2.
3.
4.
5.

- 4- Agora, separe por ordem de importância as 5 palavras que você usou no quadro acima e que na sua opinião são as mais importantes:

1.
2.
3.
4.
5.

Apêndice D - Roteiro de entrevista semiestruturada para egresso

1. Na sua opinião, como foi a experiência de cumprir medida socioeducativa?
2. Quais foram os objetivos da medida socioeducativa que você cumpriu? Como você foi informado dos objetivos da medida socioeducativa que você cumpriu? Você acha que alcançou os objetivos da medida socioeducativas? Por quê?
3. O que mudou na sua vida o fato de ter cumprido medida socioeducativa?
4. O que foi bom na experiência de cumprir medida socioeducativa?
5. O que foi ruim na experiência de cumprir medida socioeducativa?
6. O que poderia ter sido melhor na medida socioeducativa?
7. Como era sua relação com os funcionários de centro onde você cumpriu medida socioeducativa?
8. O que mudou na relação com a sua família o fato de você ter cumprido medida socioeducativa?
9. O que mudou na relação com a sua comunidade o fato de você ter cumprido medida socioeducativa?
10. Você acredita que aprendeu coisas importantes para a vida, para a convivência em família e na sociedade, durante o período que cumpriu medida socioeducativa? Por quê?
11. Como a medida socioeducativa influencia na sua visão de direitos e deveres das pessoas?

12. Como você diferencia a medida socioeducativa de uma pena judicial para adultos?
13. De que maneira a medida socioeducativa contribuiu para o seu futuro?

Apêndice E

Roteiro de entrevista semiestruturada para familiares de egressos

14. Na sua opinião, como foi a experiência de ter um familiar que cumpriu medida socioeducativa?
15. Quais foram os objetivos da medida socioeducativa que seu familiar cumpriu? Como você foi informado dos objetivos da medida socioeducativa que seu familiar cumpriu? Você acha que ele alcançou os objetivos da medida socioeducativa? Por quê?
16. O que mudou na vida do seu familiar o fato de ter cumprido medida socioeducativa?
17. O que mudou na sua vida o fato de ter um familiar que cumpriu medida socioeducativa?
18. O que foi bom na experiência dele cumprir medida socioeducativa?
19. O que foi ruim na experiência dele cumprir medida socioeducativa?
20. O que poderia ter sido melhor na medida socioeducativa?
21. Como era sua relação com os funcionários de centro onde seu familiar cumpriu medida socioeducativa?
22. Como era a relação do seu familiar com os funcionários do centro onde ele cumpriu medida socioeducativa?

23. O que mudou na relação do seu familiar com a sua família o fato dele ter cumprido medida socioeducativa?
24. O que mudou na relação do seu familiar com a sua comunidade o fato dele ter cumprido medida socioeducativa?
25. Você acredita que ele aprendeu coisas importantes para a vida, para a convivência em família e na sociedade, durante o período que cumpriu medida socioeducativa? Por quê?
26. Como a medida socioeducativa influencia na visão do seu familiar sobre direitos e deveres das pessoas?
27. Como a medida socioeducativa influencia na sua visão de direitos e deveres das pessoas?

28. Como você diferencia a medida socioeducativa de uma pena judicial para adultos?
29. De que maneira a medida socioeducativa contribuiu para o futuro do seu familiar?

Apêndice F

MATRIZ DE CODIFICAÇÃO GLOBAL – EGRESSOS

MATRIZ DE CODIFICAÇÃO GLOBAL - EGRESSOS
RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
RSMSE – Representação social da medida socioeducativa
RSE – Representação Social da experiência de ter cumprido medida socioeducativa
RSOMSE – Representação Social dos objetivos da medida socioeducativa
RSQO – Representação Sociais de quais eram os objetivos
IOMSE – Informe sobre os objetivos da MSE
RSAOMSE - Representação Social sobre o alcance dos objetivos da MSE
RSMVMSE– Representação Social sobre mudanças na vida pelo cumprimento da MSE
RSAPMSE – Representação Social sobre aspectos positivos da MSE
RSANMSE – Representação Social sobre aspectos negativos da MSE
RSMME – Representação Social sobre melhorias na MSE
RSRIF – Representação Social sobre relações interpessoais com os funcionários
RSMRF – Representação Social sobre mudanças na relação familiar
RSMRC – Representação Social sobre mudanças na relação comunitária

RSAPV– Representação Social sobre aprendizagens de conteúdos para a vida
 RSDDMSE – Representação Social sobre direitos e deveres através da MSE
 RSDPJMSE – Representação Social sobre diferenças entre pena judicial e MSE
 RSCMSEF – Representação Social sobre contribuição da MSE para o futuro

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSE – Representação Social da experiência de ter cumprido medida socioeducativa
E-1	<p>Cara, assim... nunca tinha cumprido, né?! Me senti responsável.[...] Sim, responsável, por ter que acordar cedo, chegar no horário, isso e aquilo, e foi divertido por conta do aconchego do pessoal aqui do CRAS (lugar onde ele cumpriu uma medida de PSC) que chegaram demais. Chegaram aqui e me receberam muito bem. Cara, eu posso dizer...fiquei pouco tempo aqui. Acho que... foi divertido. Acho que foi divertido. Me senti...me senti seguro aqui.</p> <p>Me senti responsável por conta dos meus erros passados que não fazia as coisas certas aí vim pro CRAS, comecei a acordar cedo, comecei a mais ou menos trabalhar, vamos se dizer assim, que fazia as coisas aqui e é isso. Me sentia responsável por conta disso.</p> <p>As pessoas aqui foram acolhedoras comigo aqui. A coordenadora, o auxiliar administrativo me receberam muito bem e todo mundo aqui do CRAS me receberam muito bem. [...]quando eu chegava aqui eles me recebiam muito bem e tal, me davam bom dia, me chamavam para tomar um café, pra conversar, se precisava de alguma coisa, sempre perguntavam, sempre tavam perguntando querendo saber como eu tava, se eu tava bem.</p> <p>[...] eu me sentia seguro aqui. [...] por conta desse aconchego em saber que to num lugar que tem pessoas que se preocupam comigo, quer saber como é que eu tô, me sinto seguro por conta disso. [...] eu já tido um sentido pessoas acolhedoras assim só na igreja.</p>

	<p>[...] Ah foi divertido...eu falo assim divertido por conta mesmo do pessoal que fazia ser divertido o trabalho aqui no CRAS.[...] brincadeira, músicas, esse tipo de coisa.</p>
E-3	<p>rapaz para mim foi uma, uma coisa inesperada. Eu não esperava de ter que participar dessas coisas. Mas foi ótimo eu aprendi bastante coisa, bastante, me ensinou muito, me educou um pouco. Foi uma experiência boa.</p> <p>[...] foi inesperado...porque eu nunca achei que eu ia passar pelo o que eu passei lá no dia que aconteceu e ter que fazer essas coisa, né?! Foi uma coisa que eu nunca imaginei que teria passado.</p> <p>[...]foi bom porque eles me ensinaram. Me deu uma experiência mais sobre a vida, né? Que eu tenho que manter ali foco nos meus estudos, ne meu trabalho. Conseguir minhas coisas com os meus esforço e não com coisa errada como eu tava, como eu fiz lá, né? Mas para mim foi uma coisa muito boa. Me ajudou bastante... no sentido de foco, né? de permanecer naquele rumo ali, no rumo certo</p>
H. E3	<p>Rapaz foi (...), aprendi muita coisa né cara?! Aprendi o que é responsabilidade, respeito né cara?!</p> <p>[...]Eu vinha aqui duas vez na semana. [...]Pô! Sei lá eu gostava no tempo né?! Não (...) sei la é... coisa que eu tava cumprindo pã... sei que é... meio vergonhoso, mas tava gostando, num tem? Bem bom mesmo. Vergonhoso...Pelo que eu fazia aqui né cara?</p> <p>[...]deixa envergonhado o que eu fiz... É o que eu fiz, não pelo que eu tô cumprindo. Que eu tava cumprindo, pelo que eu... pratiquei... tinha praticado né?!</p> <p>[...]Aqui foi beleza, normal, gostei muito também....Rapá pela varias coisa... pessoal me tratava bem e pã. E tinha aqueles (...) é..., que... que a moça falava direto com os adolescente também, o grupo dos adolescentes (outros adolescentes que cumpriam mMSE) e pã. Muita coisa boa que tinha.</p> <p>[...]grupo era legal ...Ah, legal que a gente desabafava pã um cum o oto assim, fala, pintava, brincava, entende? Disimbolava muita coisa ... abria entende... pã... é que... é um pouco meio difícil de explicar, mas...abria..é... o pensamento, pã. Essas coisas, disabafava num tem? ... Falava um cum o oto pã. A gente se divertia, brincava também.</p>
E-4	<p>Foi boa.</p> <p>A experiência de cumprir sim. [...] Porque... eu fiz coisas boas lá, eu tive experiências boas, eu conheci pessoas novas, e também foi bom como se fosse a primeira experiência de trabalho pra mim.</p> <p>[...] A programação do CRAS era boa.</p> <p>[...] eu ajudava nas reuniões as mulheres, os idosos..., só.</p>
E-5	<p>Foi bom. Eh.. tive que dar minha participação lá, né? Comparecer lá... cumprir o...devido ao acontecido.</p> <p>[...] Leiliane, a mulher que me atendeu lá, ela era... me atendeu bem... conversava comigo super, super bem. E sempre me tratava bem e por isso eu sempre gostei de ir lá e cumprir aquilo pelo certo.</p>
E-6	<p>Então, é... na minha opinião o começo foi bem tranquilo pow, fiz... aprendi muitas coisas é... tipo assim, fiz novas amizades também né,</p>

	<p>é... a experiência no trabalho aprendi também, coisa que hoje em dia também já me... é... como posso te dizer? Hoje em dia Eu tenho um emprego que antes não podia ter também né?! que hoje eu sou jardineiro também e tal, aprendi bastante coisa com esse tempo fazendo a... a... ah é... a...[...] a medida sócio ativa</p> <p>[...] é... aprendi bastante coisa</p> <p>[...] Ah... o tempo que eu fiquei lá... eu tipo assim... na na parte de de... ma... de... cozinha assim eu aprendi bastante coisa lá, a.. um fazer... um alimento... aprendi a descascar uma coisa que antes eu não fazia, a parte de jardineiro que também hoje em dia eu sou jardineiro porque antes lá no na medida sócioativa tem umas plantas e hoje em dia eu aprendi a cuidar também né, só isso!</p> <p>[...] é, aprendi bastante coisa lá [...] uma profissão que hoje em dia eu pratico ela.</p> <p>[...] também, fiz bastante amizade.</p> <p>[...] ah com as tias da cozinha..., algumas professora... os alunos bastante também... brincava bastante com os meninos de lá [...] com outros adolescentes também</p>
E-7	<p>De começo quando eu fui informada de cumprir a media eu fiquei um pouco.. eu não sei explicar direito, sabe? Eu achei estranho porque... eu não entendi direito, mas depois eu entendi o que aconteceu e tal e eu fiquei mais tranquila, né?!Porque eu tava cumprindo por uma coisa que fiz, eu fiz a medida, mas eu não gostei.</p> <p>[...] Porque eu achei que não precisava disso.</p> <p>[...] Que assim, eles conversaram comigo, falando que... que eu não precisava me preocupar e tal, que por mais que eu tivesse sido solicitada pra fazer isso, num... não era algo que tinha feito de ruim realmente, entendeu?</p> <p>[...] Eles conversavam comigo...Primeiro foi com... com as pessoas na delegacia.... O escrivão e tal ....E aí depois foi no creas com... com uma moça que ela conversou comigo, eu acho que era psicóloga. Não sei.</p> <p>[...] Ela conversou comigo, ela falou que eu ia cumprir essa medida, mas... que eu não achava que tinha feito nada de errado, mas que precisava fazer isso porque eu fui solicitada.</p> <p>[...] É que assim, eu não... eu sou uma pessoa um pouco tímida assim, sabe? Eu não gosto muito de ter que ficar falando e nessa... nesse curso que eu tive que fazer, eu precisava me comunicar muito com as pessoas da sala e com a professora e era um pouco difícil que eu tinha que apresentar as coisas e responder e eu tenho um pouco de vergonha.</p> <p>Complemento ao final da entrevista voltei a perguntar: Bom, no geral pelo atendimento que eles me deram foi meio ruim, mas pelo curso que eu fiz foi... foi uma coisa boa mesmo que eu tive dificuldade um pouco, foi bom porque é importante.</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSOMSE – Representação Social dos objetivos da medida socioeducativa
E-1	<p>RSQO – Representação Sociais de quais eram os objetivos os objetivos?</p> <p>[...]só o trabalho mesmo. [...] de vir aqui no CRAS [...] aqui, oh.. aqui...deixa eu me lembrar...aqui eu varria, eu é...imprimia os papel...levava café...atendia o pessoal ali na porta, limpava o ambiente, acho que só isso.</p> <p>[...]o objetivo principal? Eu que era me educar. Educar para pra ... não sei te explicar! ....acho que para ser uma pessoa melhor. Num sei! Melhor do que eu era antes. Acho que é assim que posso te dizer.</p>
P. E-2	<p>Me ajudar. Me forneceram várias coisas, estudo, cursos para mim fazer. Várias coisas. [...] para me ajudar a ter... um curso, um diploma para eu conseguir um emprego bacana coisa e tal assim, foi bacana, foi bom.</p>
E-3	<p>Era cumprir... cumprir a minha socie... o meu negocio ai.[...] Cumprir certinho, tratar todo mundo bem e sair de cabeça erguida do... do merma forma que entrei né?! Eu vinha... não tipo assim, eu vinha pra cumprir o que eu tinha de cumprir. Ai eu vim pã cumprir o meu negocio tudo certinho, mas quando eu cheguei cá eu cabei me enturmando também, num tem? Cabeu gostando pã. Pensei que não era isso que... só... pensava só im... ni cumprir mermo pã... é isso.</p> <p>[...]A pensava que era chat...chato. .. Sei lá, muita coisa chata, eu penso que o povo ia ser inguinorante, no tem... pã. Pelas coisas que eu pratiquei pã, mas foi tudo pelo contrario ...tudo pelo contrário os povo me tratou muito bem, pã. Gostei mesmo, nota dez.</p>
E-4	<p>Me castigar, só que eu não recebi castigo nenhum.</p> <p>[...]Porque como eu sou de menor..., se eu fosse de maior teria sido presa né?</p> <p>[...] Só que pra não ser presa eu tive que cumprir... uma pena.</p> <p>[...]Só que não foi exatamente pra mim uma pena...Porque foi leve! Não tive que fazer coisa pesada não. Não tive que fazer coisa que eu não gosto.</p>
E-5	<p>O Serviço comunitário.</p> <p>[...] Para mim.. é possível dizer que é a mesma coisa de ficar ocupando um espaço de trabalho. Ele poderia tá trabalhando e ter que cumprir isso aí.</p> <p>[...] primeiro era para melhorar a pessoa que eu sou.[...] Ah o CRAS serve para quê? Para melhorar, né? Então, eu fui para lá para isso. Esse é meu ponto de vista.</p>
E-6	<p>o objetivo? Ah...não sei... pra mim poder ajudar as... pra mim poder ajudar as pessoas que tava lá, as tias e tal esse tempo também, que eu fiz umas coisas erradas e tal.... e daí tava lá... cumprindo essas medidas ai.</p>

	<p>[...] pra mim, aprender né, porque... nem pelo fato de de eu ta fazendo essas coisas ai, que não tinha só aquilo pra fazer né?! Essas coisas... que eu podia fazer coisas bem melhor também, né?! Em vez de tá fazendo aquilo, eu podia tá fazendo outras coisas, podia ajudar ao próximo. [...] Coisas boas</p>
E-7	<p>Bom... no caso o curso que eu fiz... foi de assistente administrativo que é útil até. [...] Eu não sei bem como responder a pergunta, desculpa. [...] Bom era o jeito que... que tinha pra eu... é ...esqueci a palavra((Silêncio)) Cabelo Rosa: ((inaudível 00:05:11 á 00:05:20)) [...] Ah o objetivo era pra, no lugar de eu ficar com meu nome sujo, eu cumprir essa medida [...] E... essa palavra que eu esqueci, que agora não tô conseguindo lembrar [...] Ah eu consegui concertar as coisas, eu não sei a palavra [...] concertar as coisas que havia feito.</p>
E1	<p>IOMSE – Informe sobre os objetivos da MSE</p> <p>Ninguém falou dos objetivos. [...] Percebi por conto do ambiente. Por conta da responsabilidade. Por conta disso. [...]só me disseram que era para eu para o CRAS para cumprir a medida socioeducativa e só isso. Só imaginei depois que ele me explicaram o que é que era. . você vai lá... eles falam bem, bem. Foram bem legais comigo, só disseram eu tinha que ir por CRAS e que tinha que ajudar o pessoal no que eles pedirem e só. [...] eles falaram que era como um trabalho mesmo. Tinha que chegar no horário, acordar cedo. Tá lá no horário e ajudar todo mundo que pedisse alguma coisa pra mim fazer, eu tinha que ajudar.</p>
E-2	<p>chegou. Chegou a ser informado. [...]quem falou desses objetivos foi uma..uma ... esqueci o nome da moça, mas foi uma moça. Ela me falou que o objetivo dela era...me ajudar para eu cumprir meu meses certos. Só era eu fazer tudo certinho, ir certinho, fazer aquilo que ela ordenasse... as coisas, os cursos que ela me deu para eu fazer, né? Eu ai fui, fiz os cursos. Foi duas semanas de cursos, aí eu fiz... técnico de...não! foi....qual era o termo? Ah! Auxiliar administrativo. ... Gostei, foi bacana. Foi on line, fiz on line e tudo por conta da pandemia., né? Mas foi bom me ajudou bastante.</p>
E-3	<p>Sim... Ah o... logo no primeiro dia, teve a moça pã, que me falou que... eu tav... eu ia começar a vim pra cá, pá mim começar cumprir meu negocio se... é... soci.. É... socie... educativa pã, ai eu falei: “não de boa”, pã. Ai eu fui cumprindo</p>
E-4	<p>Não. [...]Não, só falou que eu teria que cumprir o serviço social.</p>
E-5	não.
E- 6	Não
E-7	Não.

E1	<p>RSAOMSE - Representação Social sobre o alcance dos objetivos da MSE</p> <p>Alcansei os objetivos. [...] porque hoje em dia eu me sinto uma pessoa melhor. Eu sou uma pessoa melhor!</p> <p>Rapaz hoje em dia eu trabalho mais, ajudo meu pai todos os dias, sou levita na igreja, e eu acho que é isso.</p> <p>[...] não tenho pensamentos negativos, não roubo. Não penso em traficar. Não penso em mais nada dessas coisas que eu fazia antes.</p> <p>[...] não tenho pensamentos de...ódio, de raiva contra o próximo, de querer roubar, de querer praticar o errado.</p>
E-2	<p>eu acho que sim. É! porque eu hoje sou uma pessoa diferente. Eu não fazia as coisas que eu faço hoje. Hoje eu sou mais educado, não mais entro mais com esses meninos que eu entrava antes. Tinha... eu usava droga, eu já usei droga, eu fumava uma maconha. Mas não fumo mais. Parei, já faz um uns tempos já. Eu acho que tem uns 5 meses ou mais que eu não fumo. E foi bacana, me ajudou bastante. Hoje eu me bôto em outro rumo.</p> <p>[...] EU tava num rumo muito ruim. Muito, tava... não era...só deixava meus pais tristes. Eu via eles discutirem deixava eles bastante tristes. Até eu fiquei triste, mas agora eu tô bem, eu tô trabalhando. Já consegui... já comprei uma moto com meu dinheiro. Consegui agora...eu tô...empregado e a minha casinha lá...já era minha lá, já faz tempo que ele me deu, meu pai que me deu para mim morar. E agora eu tô seguindo esse rumo aí, um novo rumo né? Um novo, um bom rumo que eu vou conseguir manter.</p>
E-3	<p>Eu acho que sim... Porquê..., pô do... do começo ao fim num faltei um dia, tratei todo mundo bem, respeitoso, num tem?</p> <p>[...] vim para cá Ficar de boa não é..., limpar minha fixa né?! No caso né?! Limpar pã, re..., tentar recomeçar do zero de novo, e é isso ai... Limpa minha fixa é... pelo que eu pratiquei né cara? Que... sabe que fica... nego... é... sujo lá o nome da pessoa ai pã, logo quando eu sai lá ai foi que a moça me falou no tempo que eu podia tá cumprindo esse negócio, pra mim ta limpando minha fixa, pra mim... que essa fixa não ia existir mais... pã, depois que eu terminasse de cumprir ela certinho pã. Ai foi que eu comecei a cumprir certinho pã e... tô resistindo ai graças a Deus né cara?!</p>
E-4	<p>Não sei, porque pra mim não foi passado nada.</p>
E-5	<p>sim.[...] melhorou... Apenas melhorou mesmo meu pensamento que o creas serviu para me educar para me melhorar. Isso mesmo!</p>
E-6	<p>Em vista de hoje eu tô bem... Alcansei, né?! tô mais tranquilo também</p> <p>[...] ah hoje em dia eu mudei bastante, bastante coisa, não tem é... hoje mesmo eu tenho emprego, não só um, mas como dois tem, ai...vista de antes que eu tava, tá bem melhor</p> <p>[...] hum.. antigamente como posso dizer? não tinha união perfeita, não convivia muito com meus parentes, não tinha um emprego decente, hoje em dia eu tenho tudo isso.</p>

E-7	Olha, eu...eu... eu... acho que talvez porque eu cumpri o que eles me passaram pra eu fazer! Só que não era exatamente o plano do início, por causa da pandemia. [...] Acho que sim, nunca chegaram a me dar uma resposta, não falaram mais nada.
-----	--

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSMVMSE– Representação Social sobre mudanças na vida pelo cumprimento da MSE
E-1	a responsabilidade que eu não tinha. De tá no horário nos locais. Saber conversar com as pessoas. Se comunicar, antes eu não essas responsabilidades. Nem sabia se comunicar com as pessoas. [...]acordava tarde, não tinha horário, nos locais, sempre assim, sempre assim. Acordava tarde, não tinha horário nos locais. Não sabia conversar com as pessoas direito. [...] digo educadamente. Digo..tipo assim dizer..eu não conseguia ter as palavras certas com as pessoas, responder as perguntas das pessoas, o que as pessoas perguntavam, esses tipos de coisas.
E-2	Mudou bastante coisa... deixa eu pensar.... meu comportamento... eu não parava em casa. Já eu saia de manhã e voltava só no outro dia. Eu saia mais os colegas para beber. Só voltava no outro dia. Quando chegava, ficava só até umas dez horas da manhã e já saia de novo. Era bem difícil ficar em casa. Hoje em dia eu não saio muito, não saio mais. Só saio do trabalho e vou para casa. Descanço. De vez em quando eu saio vou para a casa de um colega meu que é amigo da minha namorada. Eu vou lá passo umas duas horinhas e volto para casa. Durmo. Vou para o trabalho. Minha rotina mudou, né? O que eu fazia antes eu não faço mais. Foi bem bacana. [...] minha rotina, ela tá bem é... Oh.. eu... eu vou... supor ... que nem antes eu saia, né? Hoje eu fico em casa, de vez em quando eu joga uma bola lá na escola. Saio, vou lá na casa de meus pais. Eles tem uma casa na roça, daí vou lá, vou no rio tomar banho com eles. Ai volto pra trabalho. É isso que eu faço mais mesmo. Fico ali: trabalho-casa. E de vez em quando um lazer, né com eles? Bacana.
E-3	Ah mudou muita coisa...Mudou... Pô minha vida antigamente era completamente diferente do que é hoje em dia, num tem?! Que é... antigamente não tinha respeito, num tem?! pã. Tratava as pessoas mal, muito sem educação com essas coisa, mas depois que eu vim pra cá eu aprendi muita coisa também num tem cara?! [...]Agora eu... Ah agora eu mudei bastante, meu pensamento é outro num é o mesmo de antigamente... Mudei graças a Deus né?! Tô seguindo em frente ai... Meu pensamento hoje é... que tamo (...) tem um futuro né cara?! Tem que ter um futuro pã. Batalhar pra conquistar pã, isso ai.

	[...]Ah... antes eu não tava querendo saber de nada, tava me envolvendo com certas amizades ruim num tem?! Pã. E hoje em dia essas amizades que tava me envolvendo, hoje em dia tá morto, talvez eu poderia tá morto também e é isso aí
E-4	Hum..., talvez o jeito de ver ... como era... cumprir um serviço social que eu não sabia. [...]Só isso [...]Antes eu pensava que ia ser uma coisa ruim, depois não foi ruim assim. [...]Que eu ia ter que fazer..., que eu ia ter que limpar chão, que eu ia ter que limpar vaso, essas coisas.
E-5	normalmente posso dizer que nada, mas Mudou. Porque se não mudasse eu não sei como ia ficar em casa. Um clima chato...na mina casa. [...]melhorou o clima na minha casa.
E-6	Como eu te disse, né?! pela experiência com minha família hoje em dia é bem diferente né, tenho... mais... como posso te falar? Hoje em dia as pessoas mais... hoje em dia precisa de mim, mais do que antes assim pow, hoje em dia conversa mais comigo, é... me dá mais atenção e antigamente eu não tinha isso não. [...] É, bem mais próximo, hoje em dia até mais... como vou te falar? Sei mais respeito, não sei [...] eu não tinha respeito em casa... Porque eu tava fazendo umas coisas ai... e ninguém respeitava. [...] ah hoje em dia mudou pow bastante, hoje em dia eu tenho tudo o que peço , não preciso tá pedindo nada, eles mesmo dá é... além disso ainda to ajudando dentro de casa, mudou bastante, bastante coisa hoje em dia.
E-7	Ah! Foi até bom ter feito. Só que eu não achava necessário. [...] Foi útil o que eu fiz, mesmo que não fosse o curso que eu tivesse feito, a interação de fazer os serviços do... ... também ia ter sido útil porque ia tá sendo uma experiência né?

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSAPMSE – Representação Social sobre aspectos positivos da MSE
DCJ E-1	Serviu como aprendizado para mim não cometer mais os erros que eu cometi. Porque por um certo lado foi bom ta aqui com, fazer essa medida, mas também foi muito chato. Confesso, era chato. Muito chato vir para cá. Ter que ficar aqui todos os dias, como se fosse um trabalho sem ganhar nada. Foi muito chato. [...]acordar todo dia, vir cá. Ter que fazer as coisas e para mim isso era normal. Não praticava isso. [...] não era normal, hoje em dia eu faço muito, muito.

E-2	<p>bom...foi bom para mim por experiência de vida que eu tive. Conheci eles lá,. Inclusive eles me deram até um trabalho para mim fazer lá. Foi em ajudar as moças do ... é tipo um colégio de criança... como é que fala... com.....é síndromes. Ajudava eles, auxiliando, ia levar eles na sala, pá! eu ajudava elas também. Aí foi bacana. Conheci bastante gente que eu nunca imaginava que ia conhecer, né? Você conhece pessoas novas. E foi da hora! Foi legal!</p> <p>[...]foi sim foi uma experiência de vida. Boa!</p> <p>rapaz...eu falo assim porque eu nunca imaginava assim... é uma coisa que você nunca imagina, né? Que algo assim aconteça. Nunca pensei em conhecer aquele povo e fazer aquilo tudo. Nunca passou na minha cabeça fazer aquilo, ajudar esses meninos. Fazer muita coisa também lá com eles. E foi bom, né?</p>
E-3	<p>Rapaz... muita coisa, foi tinha falado. Num tem? falando, que eu aprendi muita coisa... tipo a ter a responsabilidade, compromisso . Foi, conheci mais pessoas nova ((pausa)), eu aprendi mais coisas também.</p> <p>[...]Que tudo na vida não é do jeito que a gente (...) deseja, num tem?! É... ((pausa curta)), poxa cara, to um pouco mei difícil assim de explicar assim, num tem? Mais (...), tipo muita coisa mermo num tem? Aprendi... vi pessoas passando ai com necessidade, num tem? Pã, e os pessoal sempre... podeno (...) se esforçando para poder ajudar, num tem? Tipo pô cê ficava meses esse negócio assim, num tem? Ai eu sempre olhava, pã, via como é que era, num tem? É mais ou menos isso ai né?!...[...].Pô achava muito legal né cara?! Muito interessante, pô...?! É uma coisa que..., ajudar o próximo... é a melhor coisa que tem. Tipo assim num... ser humano assim num tem? Mais o menos isso ai. É... um pouco meio difícil de explicar</p>
E-4	<p>Eu ter conhecido o pessoal do CRAS e... feito a atividade junto com o pessoal de idade. [...]Assim eu tinha que... conversar com os idosos, eu tinha (...), eu interagi com eles lá em tudo que eles faziam. [...]Tipo hoje era dia das mulheres. Eu interagia com as mulheres tipo, que fazia uns... uns artesanatos, essas coisa assim. Coisa normal.</p> <p>[...]Eu não sei explicar direito... mas eu gostava.</p> <p>[...]: Porque eu não precisava conversar, só precisava fazer as coisas que eles estavam fazendo.</p> <p>[...]Que era artesanato, crochê, essas coisas.</p> <p>[...]Porque eles(os funcionários do CRAS) eram... receptivos comigo</p> <p>[...]Me tratavam como se eu fosse na... uma pessoa normal lá, eles é..., que eu tivesse trabalhando.</p> <p>[...]Nã, eu era uma pessoa normal, só que as vezes o (...) a (...), o jeito das pessoas verem quem tá cumprindo serviço social é diferente. Eles não procuram saber por que é que você está lá e eles procuravam saber.</p>
E-5	<p>eu gostei do atendimento da mulher lá (psicóloga) da Liliane, da conversa dela. Que ela sempre me passava um bom conselho e isso mesmo.</p>
E-6	<p>foi bom? Hum... ah... foi... ter conhecido lá mais pessoas novas é... é... mudou bastante também né pelo fato de conversar também com</p>

	<p>eles né?! Esse tempo todo... e experiências pow também que eu passei por lá</p> <p>[...] Rapaz... bastante experiência boa pow, conversava bastante com as tias de lá sobre não só Sobre o trabalho também pelo fato de ta ajudando elas lá, mas também coisas tipo assim algumas coisas pessoais assim de vida assim, conversava bastante, distraia bastante pow, era uma era umas coisas que eu ajudava elas lá, mas tava também bastante me ajudando também.</p> <p>[...] Me distraindo bastante também</p> <p>[...] Me ajudava sim bastante pra distrair (as conversas com as funcionárias)</p> <p>[...] Né só o fato de ta ajudando elas também lá, mas tava me distraindo bastante também</p> <p>[..] ah... pow, perguntava e tal e tal, é... depois que eu saia de lá, o que fazia de bom... tem vez que eu ainda ia, como que pelo fato igual eu te falei conhecia bastante gente lá, depois que eu saia eu ainda ia pra lá ajudava eles ainda em alguma coisa, tipo eu mesmo andava bastante com minha tia Ana, uma tia minha de lá do trabalho lá, ai eu saía de lá e já ia pra casa dela pow ajudar ela com as minhas coisas.</p>
E-7	Não vejo muita coisa boa não

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSANMSE – Representação Social sobre aspectos negativos da MSE
E-1	<p>ficar aqui e ver a hora passar. A hora passava muito devagar. [...] teve muito tempo só esprando as horas passar.</p> <p>[...]E aqui quando eu não tinha nada para fazer, tava tudo limpo já, não tinha cliente, nem ninguém para atender, quando não tinha nada para fazer, ficava só na mesa, de cara pra cima, mexendo no celular. E achando chato demais.</p>
E-2	<p>[...]no começo foi muito ruim... não foi muito ruim para mim não.</p> <p>[...]no começo quando você fala. pô ,vou cumprir uma medida socioeducativa. Deve ser mó chato. Deve ser ruim. Mas quando eu comecei foi bom. Foi até bacana. Comecei bem. Foi legal. Me trataram super bem. A moça mesmo me tratou super bem, foi bem legal comigo. Não teve assim... eu achava que era ruim. [...] eu achava, pô. Eu vou com eles numa sala conversando um monte de coisa e não sei o que mais lá. Mas depois eu vi que não era não. Era só conversar lá e eles dizem: olha eu vou te mandar para fazer alguma coisa assim específica...você...foi bacana. Não foi ruim.</p>
E-3	Rapaz ser sincero pra você tipo assim, ruim era saber que eu tava vindo pra cumprir processo, num tem? Não pra ota coisa, porquê se

	<p>fosse pá ota coisa, poxa ia ser assim... ia me sentir ota coisa, num tem?! Bem melhor pã. Mas ruim assim...</p> <p>[...]Pelo que eu pratiquei né cara?! Que é difícil né cara?! [...]Pe... igual eu falei, pelo fato que eu pratiquei não pelo... que tava vindo pã, não! Foi pelo pratiquei... pelo... foi pelo que eu pratiquei. Qué eu tava num (...) me sentindo, tipo assim, eu não falava a um tempão por que é... essas coisas a gente guarda pá gente mermo, mas tipo... só isso que..., agora o resto eu tava me sentindo.[...]Num sei, isso ai foi um negócio que eu sempre guardei pra mim... guardava as vezes... sempre... sempre guardei pra mim mano... não desabafava por que é meu não desabafar.</p> <p>[...]Rapaz cara... não tipo assim, eu sei que essas coisas é pá ajudar a gente mesmo, pã. Mas... nunca senti... vontade assim de tá desabafano não.</p>
E-4	<p>Nada.</p> <p>[...] Nada. Não achei nada ruim não.</p>
E-5	<p>Eu poderia trabalhar e tinha que ir lá. Igual eu trabalhava na praia e tinha que pegar uma folga para cumprir isso aí, sendo que eu tava trabalhando.</p> <p>[...]eu tinha que ir lá e eu gastava ainda</p>
E-6	<p>ah única parte chata mesmo era só horário pow assim... porque eu era muito preguiçoso antes. Aí hoje em dia eu também nem ligo pra esses negócios de horário, mas minha parte mais chata mesmo era só horário que tinha que acordar mesmo, mas nada demais assim não, é bem divertido.</p> <p>[...] ah... pow eu aprendi bastante coisa pow lá, igual eu te falei</p> <p>[...] Hum... mudei pow eh eh... hoje em dia eu tenho trabalho falei posso ajudar minha família, to ajudando minha mãe e assim vai pow, entendeu?</p>
E-7	<p>Eu achei injusto.</p> <p>[...] A pessoa que me colocou pra cumprir isso ... A pessoa que me acusou.</p> <p>[...] Porque... eu não acho que o que eu fiz foi uma coisa que pode ter interferido na vida de alguém de verdade... Além do que tinha anos... Tinha anos que isso tinha acontecido e... eu fiz por um motivo.</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	– Representação Social sobre melhorias na MSE
E-1	cara, eu não sei, eu acho que não sei..computador, aula, alguma coisa, alguma coisa, não sei, alguma coisa para fazer. Um desenho, algum tipo de arte, não sei, um violão, num sei algo assim.

	<p>[...]ah no caso eu não sei, eu acho que mais aula assim... é ... na arte, na área da arte. Desenho, esse tipo de coisa mesmo, fisiculturismo, fisocultura, pirografia eu acho que é o nome, como se fala aquele negócio que faz arte na madeira. Esse tipo de coisa.</p> <p>[...]melhor? Essa questão de ter mais coisas para fazer.</p>
E-2	<p>poderia ter sido melhor?...ah poderia ter sido assim a questão de... a questão de manter assim... porque eles indicam assim né? De vez de ...eles mandam você ir lá, aí você vai aí, eu fui, eu não sei se foi por causa da pandemia também, né? Que eu não fiz quase muita coisa, ai eu é ... ia lá de vez em quando. Uma semana ia depois de três semanas eu ia de novo. Só que para mim eu acho que o que podai ser melhor... não sei assim, porque foi bom, mas não foi muito. Eu não fui bastante lá. [...] deveria ter mais atividades.</p> <p>[...]tipo .. ah! Mais coisas para a pessoa fazer. Indicarem mais alguma coisa, um trabalho para pessoa fazer mais uma coisa ali. Que só teve esse trabalho que foi rápido. Eu fiz .. eu fui dois dias só e depois parei. acho que poderia ocupar mais o cara, a pessoa botar ela para fazer aquilo, isso. Ocupação, né?</p> <p>[...]um trabalho um ... vamos supor... que tenha... não consigo lembrar assim...trabalho...escola, um curso.[...] é isso. Um curso. Um lugar para tirar... dar mais atenção assim..tirara mais o foco dele assim, né?</p> <p>[...]isso . ter chamado mais para conversar... para fazer alguma coisa. ...[...] Isso. Mais atendimento também. Dada uma atenção a mais assim. Uma atenção a mais assim... Sim. Uma atenção a mais. Mas foi ótimo assim, em questão de tudo o que eles fizeram. Eu não fui bastante, mas queria ter ido mais.</p>
E-3	<p>Rapaz, cara... Pra mim assim... Nada né?! Não! Que eu vejo num tem...?! Assim eu... Uma sugestão assim... que devia ter mais evento, vamos supor.</p> <p>Ah... A moça fazia com os adolescentes, era tipo um grupo de adolescente. É, isso ai! Deveria ter mais grupo</p> <p>[...] as vezes assim que eu ficava sem fazer nada, mas geralmente eu (...), geralmente não, eu fazi... era isso (...), foi só uns (...), segundo... até o segundo mês, pã. Fazi... eu fazia umas atividade, pã. Mas eu concluía cedo, então ai eu ficava sem fazer, mas ai foi passano tempo eu fui aprendeno pã, a mexer nas coisa pã, ai eu mesmo fui...</p> <p>[...] Rapaz, era... atender os pessoal num tem?! Como e... eu tava, eu já tava aprendendo a falar com os pessoal pã, atender essas coisa. E eu achava muito legal isso cara, num tem?! Ai pá mim deveria té mais isso ai... Gostava de atender... Pô cara, sentia..., num tem explica... num tem explicação num tem? Tipo assim um pô... sei lá, num tem... sentia mais positivo, mais legal, num tem? Mais... um negocio mais sincero, pã, muito legal... Pô, me sentia bem pra caramba, pô... Me sentia bem porquê..., sei lá eu sabia que tava praticando o bem fazendo aquilo ali, num tem?</p> <p>[...]Eu tava praticando o bem fazendo aquilo ali e ajudando as pessoas.</p>

E-4	<p>Pra mim a única coisa que seria melhor no momento era ter estudado ao invés de ter feito serviço social.</p> <p>[...] Porque o tempo que eu estava fazendo aquilo eu poderia estar estudando mais.</p> <p>[...]Eu nunca parei de estudar não.</p> <p>[...]Poderia me dar um curso, por exemplo...</p> <p>[...]Por exemplo, botado pra trabalhar, botado como jovem aprendiz. É botado meu tempo livre pra me botar... me fazer de jovem aprendiz entendeu?! Alguma coisa assim do tipo.</p>
E-5	<p>Ter mais conversa porque não tem como fazer nada não nessa pandemia.</p> <p>[...] eles dando um trabalho fixo.</p>
E-6	<p>ah se tivesse cumprindo a mesma medida que eu... pra... focar pow naquilo... em coisas boas em ajudar o próximo, ter mais respeito, ser mais educado e tal pow, porque assim você ta conseguindo algo na vida, né? porque não é só fazer coisas erradas também ... o cara tem que fazer coisas boas pow coisas que vai ter um futuro na vida</p> <p>[...] hum... rapaz pra mim.. assim em vista de mim... eu não acho que tem que fazer mais... assim porque eles ajuda bastante, né? porque eles não tão só ali pelo trabalho deles, não tão fazendo só o trabalho deles de tipo de tá lá fazendo, hum as coisas com as crianças e tal, eles tão lá também te ajudando, igual eu te falei eles conversa bastante com vocês, ajuda, tiver precisando de alguma coisa eles vão procurar algo pra poder ajudar, não tem?!</p> <p>[...] Ajuda bastante também [...] Ah igual mesmo nos tempo que eu tava lá a gente começou a ganhar cesta básica. A minha tia também como eu já te falei trabalhava lá, ela fez um procedimento lá pra mim, pra conseguir uma cesta básica. Aí todo mês eu tava pegando cesta básica também, não só isso, mas... também isso... já é uma ajuda a mais... é bom</p>
E-7	<p>Eu acho que eles poderiam ter mais comunicação porque tem meses e meses que eu não ouço falar de nada, nenhum. No final de 2020 que eu cheguei a terminar o curso...Que foi uma coisa que demorou meses pra acontecer também [...] E eu... tô a meses sem saber de nada sobre isso, nunca chegaram a me informar mais nada então eu acho que a comunicação era ...</p> <p>[...] No começo eles falaram que... que regulamente eu ia ser chamada pra poder me informar sobre como ia tá sendo e tal. Fui chamada uma vez</p> <p>[...] Aí eu fiquei meses sem saber aí me mandaram essa proposta de curso, eu fiz, aí já tem meses e eu também não sei mais nada de novo e aí... não sei.</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSRIF – Representação Social sobre relações interpessoais com os funcionários
E-1	muito tranquila, era muito tranquila com todo mundo. Todo mundo me recebia muito bem e eu os recebia também muito bem quando eles chegavam. Eu acho que é isso, era muito bom. [...] por conta da comunicação. [...] Eles queriam conversar comigo o tempo todo, querer saber como é que eu tava, o tempo todo era assim. Eles me recebiam bem mesmo.
E-2	boa. Foi bacana. Me tratavam super bem. Ótimos e conversava bastante. Eles conversava, botava uns assuntos... eram gentils, bem bacana. Muito legal! Nunca me trataram mal.
E-3	Pô, sempre foi legal... Sempre foi legal, nunca tive..., nunca tive rixa com ninguém os pessoal daqui sempre me tratou bem, eu também sempre tratei bem também. Muito educado..., sobre isso não tenho o que falar não...Conversava muito, conversava. Falava sobre as coisa né?! Sobre a vida pã, e eu sempre gostei, num tem?! Dessas coisa. [...]É conselho, isso ai mermo. Conselho... dava conselho “olá quando você sair daqui muda de vida, cê sabe que isso dai não é vida.” Pã e... sempre gostei desses conselhos, num tem?! Né ato que hoje em dia eu to tranquilo graças a Deus. [...]Tem muito haver, muito haver. Pô passei seis meses aqui né cara?! Porra deu pá... não tudo, mas deu pá aprender bastante coisa, num tem?
E- 4	É a relação que eu tenho com os meus amigos, normal. Eu conversava com eles normal. [...]É coisa que eu faço no meu dia a dia, num precisava forçar nada não, era eu mesma. [...]gostava de tá com eles... Exatamente porque eu não precisava força nada, eu era eu mesma. Eu não precisava fazer nada que eu não quisesse.
E-5	era boa. Ótima!...com todas elas, mas a que me atendia e conversava comigo era ela (psicóloga)
E-6	Tranquilo pow , o que eles pediam assim... eu fazia. Nunca fui de tomar nada assim... pelo fato ainda depois de quando terminava... de quando passava do meu horário ainda ajudava ainda as vezes. Sempre tava ajudando, procurando algo assim pow, nunca foi nada ruim assim não pow [...] Ah.. hum... nunca foram de encher saco assim não pow [...] Não de boa ...Nunca foram de pedir nada demais de mim, não
E-7	Ela (psicóloga) foi bem... receptiva né, mas...eu só fui lá uma vez [...] ela foi receptiva porque ela... ela quando ela falou comigo ela, ela tentou explicar ao máximo que ela sabia ... Daquela sala particular eu não sei direito de quem era, e... falou que ia tá passando e tal as coisas e ela foi a que ligou mesmo algumas vezes até pra perguntar como que tava as coisas e tudo mais e ela foi assim a que mais teve algum contato

<p>[...] Foi por isso que eu...</p> <p>[...] É, ela ligou algumas vezes, umas três vezes eu acho</p> <p>[...] Ela me ligava pra perguntar como tava indo as coisas, como tava em casa, como eu tava e tal</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSMRF – Representação Social sobre mudanças na relação familiar
E-1	<p>então, mudou a responsabilidade, mudou como eu te falei, que agora eu trabalho com meu pai mais. A comunicação, eu converso mais com meus pais. Eu não conversava tanto e acho que foi mais nessas áreas [...]trabalho mais. Sou mais responsável com as coisas que ele me pede. Porque ele confia em deixar comigo. [...] ele não confiava muito. Depois da MSE ele confia mais.</p> <p>[...]fico grato porque antigamente ele desconfiava muito de mim. Até me julgava bastante por conta dos erros que eu cometia. E hoje em dia ele confia em mim. Me trata super bem também. Tenho um carinho enorme por ele hoje em dia. Antigamente mal mal eu conversava com meu pai direito. Hoje em dia a gente tem... é mais próximo, posso dizer assim.</p> <p>Mudou a comunicação com a mãe e o irmão. [...]a mesma coisa que eu diria de meu pai. Eu era assim com a família toda. Não conversava com o mundo, não conversava muito. Não se comunicava.</p> <p>[...]porque a partir daqui eu comecei a me ligar que as coisas que eu fazia era errado. [...] bem antes, eu já tinha, eu já não cometia mais esses erros. Já tinha mudado, vamos se dizer assim. Quando eu vim para cá eu mudei mais ainda.</p> <p>[...]a tal da responsabilidade que eu tive que ter aqui. As coisas que eu percebia com o pessoal, as conversas. É isso.</p> <p>[...]eu mesmo decidi que era errado ue eu não deveria mais fazer aquelas coisas depois que fui preso. [...] Lá dentro eu percebi como que é a realidade mesmo das coisas. Fica lá dentro cara, foi ruim. Foi péssimo fiquei um dia só.</p> <p>Cara, dali eu vi como as pessoas desprezam, como os policiais desprezam as pessoas que fazem as coisas erradas. Como é que é a vida lá dentro. Bem pouco, né? Por que ali não é realmente a cadeia. Eu dormi numa salinha, muito menor que isso. Dessa cadeira para lá. Não tinha nada na sala. Só tinha o chão frio. Eu domri no chão frio. Cara, a única coisa que eu pensei naquele momento ali foi o que é que eu tava fazendo ali. Por que é que eu tinha cometido aquilo? Por que eu não tava em casa com meus pais, quieto, dentro de casa. Era dez horas da noite no dia por que eu que eu não tava em casa. O que</p>

	<p>é que tava fazendo ali? A única coisa que eu pensei: o que é que eu tava fazendo ali?</p> <p>Mudou tudo na minha vida. Vamos se dizer assim, aquela noite. Ali eu percebi de tudo, percebi como é que é tá ali dentro, como é bom ta fora na rua, percebi... la dentro eu pensava: por que é que eu não posso sair? Por que é que eu não posso sair daqui agora? Por que eu tô preso aqui? Sentia sensação ruim de estar preso, sabe? De não poder sair.</p> <p>[...]por mode de que eu tava preso. Porque eu tinha feito... eu tinha cometido um erro. Tava em uma delegacia.</p>
E-2	<p>ah mudou que hoje eu sou mais atencioso a minha família, mais pegado, mais chegado e em vez de eu passar uma noite na rua eu prefiro ficar em casa com minha família, com minha mãe e com meu pai. Foi legal porque isso me ajudou bastante. Foi uma coisa boa que me ajudou mais, né? Me deu um pensamento diferente porque eu era muito mundão. Não ligava muito para as coisas. Hoje em dia eu fico mais com minha família do que na rua. Bacana. Me ajudou bastante.</p> <p>[...]me despertou que o que eu passei foi uma coisa assim muito, muito abaladora. Que foi lá...no dia lá foi tenso. Eu achei que eu ia morrer, eu imaginava que eu não ia estar nem mais aqui hoje. Foi um negócio muito... aí meu deu uma noção, né? Pô... o que eu passei com minha família, minha família eu pensava muito, ah tal! O que eu poderia fazer agora, aí pensei que Deus me deu mais uma chance e me botou nesse rumo, aí ainda no dia lá do que iam me julgar... o juiz declarou que eu ia fazer essa medida socioeducativa e foi uma coisa tão assim do nada que ... ia o cara e a mulher dele e os policiais, aí não foi ninguém. Ai o juiz disse olha eu vou te botar nessa medida socioeducativa para ver se você se põe na linha. Ai eu falei: certo! Cumpri tudo certinho. E foi bacana porque me juntou mais a minha família e foi um rumo diferente que eu tomei na minha vida.</p>
E-3	<p>Mudou, mudou... : Rapaz cara, mudou (...), tipo assim... antigamente eu num..., nem falava pá onde eu ia. Hoje em dia eu falo, pã. Pra onde eu vô, pra onde eu num vô e... qualquer coisa num tem? Tipo assim, se eu vou jogar uma bola, se eu vou jogar um vídeo game alguma coisa assim, na casa de um colega. Alguma coisa eu falo, num tem?</p> <p>[...]Por quê... eu aprendi que tipo assim né cara?! A nossa mãe fica mui..., bastante preocupada com isso né?! Que a gente sai pã, sem antes pã, sem falar pra onde a gente vai, pã. Então ai ela fica bastante abatida entende? Com essas coisa tudo ai.</p> <p>[...]Ah antes era..., só sabia sair mesmo bater o portão, e ela perguntava eu nem respondia ((pausa)). Perguntava assim pra onde eu ia, eu nem falava e pã, saia mermo. Ota vez ela me pedia pá mim fazer alguma coisa dendi de casa eu não fazia, saia... ((pausa curta)). E pô cara... eu era bem... difícil.</p> <p>[...]Um adolescente difícil é que num respeita os pais né cara? Ser bem sincero, não respeita os pais. Mas hoje ai graças a Deus eu mudei bastante. O respeito com eles hoje teve haver com a medida socioeducativa.</p>

	[...]Eu vi né cara que depois de grande, mesmo assim a mãe ligava pra eles (outros adolescentes que cumpriram MSE e participavam do grupo com ele), aí eles respondiam: “não to aqui no cras, pã”, muitas vezes: “não eu to... to chegano” pã. Ai aquilo ali foi entrano na mente, foi entrano na mente, ai eu tipo olhava assim eu poxa..., só eu que... sou desse jeito? Pã. Ai eu fui mudando aos poucos.
E - 4	Nada. [...] Nunca teve relação pesada lá na minha casa.
E-5	foi bom. Bom. ...foi bom para todo mundo! Ficou melhor. [...] porque ficou melhor. Tirou o pensamento de certas coisas neles. [...] como eu te falei melhorou os pensamentos, ao invés de eles ficarem pensando ah você não cumpriu. Cumpriu!
E-6	hum... mudou... que que hoje... eu como eu te falei hoje eu to ajudando bastante minha mãe eh... eu também tô mais próximo da minha família, é... ajudo também né bastante e... isso ai pow [...] Ah antes eu ficava não dava ligança e tal seu eu tava, não tinha como ajudar, hoje em dia eu posso fazer tudo isso pow [...] Não só a parte de atenção, mas como parte de trabalho também pow, dentro de casa, aluguel, as coisas assim.
E-7	acho que não... Mais ou menos.[...] prefiro não falar

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSMRC – Representação Social sobre mudanças na relação comunitária
E-1	Não mudou. [...] não porque eu não tenho... eu não conheço praticamente ...vamos dizer assim, que eu sou sozinho, não tenho muitos amigos. O único amigo que eu tenho é no máximo três amigos .
E-2	eu sempre me dei bem com os meus... como é que se diz, sempre me dei bem com a minha comunidade, com os meus vizinhos, sempre tratei muito bem eles me tratam como se eu fosse um filho lá. Falo e converso com todo mundo. Brinco com todo mundo lá. É uma família ali. Todo mundo é unido ali no bairro que eu moro ... não mudou nada.
E-3	Pra mim continuou as mesm (...), a mesma coisa, num tem?[...] É de boa, graças a Deus. Sempre tem aquele que... rum, ((fala enquanto rir)), não gosta muito, mas a gente da pra relevar, num tem [...] Não mudou nada em relação a isso
E- 4	Nada!

E-5	nada. Porque minha vida pessoal é minha vida pessoal. A rua não entra em nada em minha vida.
E-6	Não, mudou nada não assim não. Tudo normal mesmo. Tranquilo! [...] De boa, pow. Nunca tive nada assim de briga e tal assim, nunca fui [...] E ai continua do mesmo jeito [...] Não, tá do mesmo jeito.
E-7	Nada.

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSAPV– Representação Social sobre aprendizagens de conteúdos para a vida
E-1	sim. Acredito que sim. [...]por conta de tudo isso que eu falei, tudo isso que passei aqui no CRAs, toda a responsabilidade, é... a comunicação. Tudo isso eu levei para a minha vida como aprendizado. [...]a ter educação. [...]significa praticamente tudo na minha vida. Com a educação a gente chega em muitos lugares, muitas pessoas, conversar, a ter emprego, gerar emprego. Envolve tudo. Envolve tudo.
P. E-2	aprendi. Bastante coisas. Como tratar os outros melhor, conversar, saber conversar, saber o que falar e como agir também com o povo ... você não pode agir totalmente com uma pessoa, o que você fala com uma pessoa, você não pode falar com outra. Que às vezes ela não vai gostar. Mas foi uma ajuda bastante... de convivência com eles todos. [...] vou levar uma experiência que eu vivi lá foi..... de o que?... de uma experiência que eu não posso o quê? Fazer as coisas erradas. Uma experiência que o errado num vinga. O errado você colhe, você planta ele ali, você vai colher amanhã ou depois. Não tem... o caminho é trabalhar, estudar ali...esse é o certo
E-3	Sim..., bastante... Pô cara, ingual tava falando sobre o respeito dendi casa, num tem? Convívio dendi casa. Pô foi muita coisa que graças a Deus eu consegui mudar, num tem? E graças ao CRAS também é que eu consegui mudar, consegui evoluir. Antigamente, nem estudar tava estudando... E hoje em dia, só parei de estudar porque dessa covid... Se não..., não tinha parado não
E - 4	Não. [...]Não, nada de muito importante assim. [...]Só que a gente não deve mexer com policial, por que eles são pessoas superiores.... Eles se acham pessoas superiores, eles... usam do poder deles para fazer outras coisas
E-5	Sim. [...] rapaz, eu aprendi muitas coisas aí.

	[...] em mente não tenho assim como falar.
E-6	<p>Sim... Rapaz... assim... aprendi sim, mesmo assim... aprendi algumas coisas. Como eu falei, hoje em dia eu tenho uma profissão. Que antigamente eu não sabia fazer nada... mesmo que fosse poucas coisas eu aprendi lá a mexer em planta, que eu não mexia... mas hoje em dia aprendi bastante</p> <p>[...] Hoje em dia eu tenho uma profissão, né?</p> <p>[...] Aprendi que coisas ruins também, nem pra elas, nem pra mim tava fazendo bem pra minha vida, aí... hoje em dia assim tá</p> <p>[...] Ah eu tava fazendo as coisas erradas, né?! e não tava bom também nem pra mim, nem pra eles</p> <p>[...] Aprendi que não deve fazer esses negócios, não faz bem não. Não tava fazendo bem pra mim.</p> <p>[...] Ah porque sim, né? Porque hoje em dia eu mudei, pow. Bastante. Tô mais tranquilo em tudo.</p>
E-7	<p>Eu acho que teria sido que sobre família e convivência e comunidade, teria sido um aprendizado se eu tivesse feito a medida socioeducativa como era o plano inicial. ....Presencial [...] Mas pelo curso também teve os aprendizados daquilo mesmo que era o tema do curso</p> <p>[...] a única comunicação que eu tive foi sobre o assunto e tudo que tinha relacionado a esse curso mesmo</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSDDMSE – Representação Social sobre direitos e deveres através da MSE
E-1	como é que isso influencia?[...] maio ou menos.[...] cara, eu não sei te explicar. [...]os dois juntos. Que a gente tem direitos de muitas coisas e deveres que a gente tem que cumprir, essas coisas. A MSE não mudou essa percepção.
P. E-2	não. Não vou mentir. Até esse ponto. Não me ensinou não. Não vou mentir. Eu aprendi muito assim com eles, mas a esse ponto de ensinar deveres, do que se deve fazer assim... isso eu já sabia, né?! Assim... a ponto de não fazer essas coisas erradas eu aprendi com a vida. [...] essas coisas de direitos e deveres das pessoas já tinha aprendido com a vida... cheguei já sabendo.
E-3	Como (...) como assim? [...]Pô cara todo mundo tem, né cara?! Tem um direito, um dever, o que fazer né?! [...]Rapaz cara, foi ingual eu tava falando que... antigamente num queria saber de nada, nem nada dessas coisa, pã. Tava banda vuô, ai hoje em dia eu sei diferenciar o que é respeito e o que é dever. É respeito né?! O que é respeito e o que é dever. Isso ai.
E - 4	Tipo lá eu não tive o direito de ser ouvida, eu não..., não fui ouvida. Quem foi ouvido só foi o policial.

	<p>[...]Ou seja pra mim... é... eu deveria também ter sido ouvida. [...]Só que, quem foi ouvido foi só o policial. [...]Tipo, eu até podia ter cumprido serviço social por que querendo ou não eu estava me defendendo. Ok! Só que eu também teria que ter o direito de ser ouvida, pra tentar amenizar minha situação entendeu?! Por que eu não (...) eu não tinha o... o porquê de fazer serviço social, eu estava me defendendo de um policial. Querendo ou não é uma pessoa, e eu tenho o direito de me defender. [...]E pra mi (...), e não funcionou assim...Nem todo mundo tem os mesmos direitos [...]Eu sempre soube que as pessoas têm deveres.</p>
E5	<p>que de direito eu poderia estar trabalhando em vez de estar lá. Não tô tirando a razão do trabalho da MSE de que você tenha que comparecer lá não. Tem que comparecer, mas em certos momentos, quando der para você e não só no tempo deles não. [...]Dever você tem que cumprir pelo que você errou, né?</p>
E-6	<p>Como que ela influenciou? Como assim? Tipo... não sei, é ... [...] Ah, ensinou pow... é... ensinou a ter mais tipo assim ...educação. Que eu sou hoje em dia eu sou, como posso falar? Mais simpático, converso bastante com os povo, é... sou mais é... é paciente. Antigamente eu era pouquinho esquentado, hoje em dia eu tô mais tranquilo, é... e é isso pow, então é isso. Tô mais sossegado</p>
E-7	<p>Ah tem a responsabilidade, né? Você tem que ter mais, mais responsabilidade do que você faz, independente se foi uma coisa pequena ou mais grave, mais responsabilidade pra não acabar tendo que fazer isso.</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSDPJMSE – Representação Social sobre diferenças entre pena judicial e MSE
E-1	<p>tem. Sim. [...]a diferença é a liberdade que a gente tem. Eu podia Tá na casa lá, como é que é o nome da casa que eu me esqueci? Casa pra jovens? Acho que lá em Salvador, se eu não me engano, podia tá lá que lá é pra ficar preso e tava aqui no CRAS. Eu tinha que tá aqui sete horas da manhã, se eu não me engano. Eu podia sair, podia fazer o que quiser, aqui to livre, se eu quisesse ir embora eu ia. Acho que isso, lá medida adulta eu acho que fica preso, né? Coisa assim, acho que isso que diferencia. [...]Da liberdade.[...] tem diferença entre a casa lá de Salvador onde eles ficam e um presídio de adultos. Acho que tem. Não sei exatamente como é lá, mas acho que tem. Acho que sim. Acho que tem. [...]a diferença de como os responsáveis lá tratam os jobsens e como esses responsáveis tratam os adultos.[...] eu acho</p>

	que na parte do adulto é mais dura. E dos jovens são um pouco mais suave.
E-2	<p>ela te dá mais uma chance, a mse. Não é aquela pena que você já vai... desce para um lugar... um presídio desse é terrível, você descer... meu primo mesmo a experiência dele, ele conta... ele já contou...Deus me livre...então a mse te dá uma chance para você mudar de rumo. Te dá um trabalho, te dá um ... te oferece aquilo, uma coisa boa para você seguir! Aí você que vai escolher se você quer ou não quer. Mas diferencia muito.</p> <p>[...]a pena que acho que já manda o cara para um lugar que é pior. Já manda lá. Se dane lá, você se vira lá dentro. Pode acontecer muitas coisas lá... morte, como acontece. Ali não eles te coloca num lugar, conversa com você isso, isso e isso. Que não pode fazer, que você tem que fazer isso, isso e isso aí você que vai escolher se você quer ou não, porque se você não quiser. Porque se acontecer outra coisa aí é com ele. Foi escolha dele. Ele fez um caminho errado.</p>
E-3	<p>É bastante diferente né cara?! Eu acredito que..., todo mundo merece uma segunda chance, num é vei. Que não só eu, mas eu acredito que vários já mudou através disso.</p> <p>a medida socioeducativa é uma segunda chance... É uma segunda chance por que dá a oportunidade da pessoa recomeçar de novo (...), tentar recomeçar de novo, num tem? Pra queles que quer, num tem? Agora pra queles num quer..., difícil né cara?! Depende muito da pessoa.</p> <p>[...]Isso ai (a MSE) ajuda bastante, mas também se a pessoa num querê num adianta em nada, num tem?</p> <p>[...]Rapaz cara, a prisão ela é o seguinte, a prisão se (...), muitos... se revolta através dela. Num sei se você sabe isso, mas muitos se revolta através dela. ... Ah, não sei o que, pã. Fulano fico dois, cinco ano, quatro ano, num pegou jeito. Ah muitas vez precisava de um (...), ota chance num teve, ai muita vez também foi maltratado lá dentro igual aconteceu comigo, que eu fui maltratado lá dentro num foi?</p>
E 4	<p>Porque a medida socioeducativa ela é mais leve, ela não... pune você e ao contrário do que as pessoas acham, né?! Elas pesam que medidas socioeducativas elas vai punir o adolescente, mas lá não. E no..., no presídio serve mais como punição né?! Eles tá preso, eles não pode fazer nada .</p> <p>[...]Sim, por que..., o jeito que eles vem é como se eu tivesse sendo castigada pelo que eu fiz.</p> <p>[...]Só que no final eu nem levei..., como se fosse um..., um real castigo, entendeu?!</p> <p>[...]Foi mais como se fosse um aprendizado... Porque não tem uma punição, não é como se eu tivesse sendo punida pelo que eu fiz, é como se eu tivesse lá pra aprender de forma diferente, a ver as coisa.</p> <p>[...]Que é leve, ele num tá me punindo, ele num tá... me deixando presa, num tá com horário pra fazer isso e aquilo, eu posso sair, eu posso fazer o que eu quero e eu no meu tempo livre eu vou lá e cumpro os dois (...), o horário certinho só.</p>

E5	porque do adulto ele fica preso mesmo. Não tem como. É preso e é uma coisa chata aí. Não desejo isso para ninguém. E a socioeducativa a gente cumpre na rua. Tem a liberdade. Tem a liberdade de ver quem gosta e a liberdade é o mais importante.
E-6	como tipo assim em vista do que eu fiz e de adulto? [...] tem diferença. A diferença é que pra adulto tem o lugar, né? Como posso falar? É... é... no... no.. no.. presídio e... pá nois assim já é diferente, porque não era coisas tão horríveis... [...] o presídio é horrível ....Ah só pelo fato de você não tá podendo ver a família na rua, né,?! Aí isso já é uma coisa bastante... bastante horrível. Ficar no lugar daquele lá sem poder ver ninguém. Só pelo fato de ta preso, de não poder sair, não pode ver, não poder fazer nada. Em um lugar daquele você não faz nada. [...] A medida socioativa pelo menos depois que você cumpre ela você pode ver a família, você tá na rua cumprindo e assim né, é bom demais, você pode cumprir de boa.
E-7	Você tem opção, né?! Você tem a opção de fazer alguma coisa pra que você não seja julgado como um adulto, porque o adulto se ele for julgado ele vai ser aquilo e pronto e na medida socioeducativa você tem a opção de mudar aquilo que você fez, cumprindo com os deveres que te passaram.

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSCMSEF – Representação Social sobre contribuição da MSE para o futuro
E-1	de que maneira? Em todas as áreas que eu falei. Da educação, da responsabilidade, eu acho que isso me ajudou bastante agora no meu futuro, a se comunicar, arrumar trabalho, a ter mais comunicação com as pessoas, a se dar mais bem com as pessoas. [...]por conta da experiência de ter trabalhado. De ter cumprido uma atividade de trabalho. [...]na comunicação, a parte de que eu não falava nada, não abria a boca para falar nada. [...]Cara eu não falava nada, nada mesmo. No máximo, só respondia. Não dava um bom dia, um boa tarde, nada. Só respondia, respondia oi e não falava nada.
E-2	contribuiu, me ajudou bastante... questão que me ajudou nos estudos. ela me deu esse diploma que eu posso... o diploma que eu te falei, né? Foi do curso que eu fiz. Me ofereceu, me ajudou lá no trabalho e várias coisas boas. Foi... como é que se diz...não sei...me ajudou um pouco. Não muito, mas me ajudou.

	[...]porque eu te falei... eu fiquei mais em casa. Eu saia, ia procurar um trabalho, uma coisa para mim fazer. Já trabalhei de motoboy. Eu fazia uns corre lá. Então eram meus bicozinhos, né? Ganhava meu dinheiro porque eu num ia muito lá, né? Mas me ajudou em forma de educação. Me educou bastante... minha maior educação foi...de vida. Educação que me ajudou muito. Me mudou bastante. Me mudou, mudou eu total. O que eu sou hoje graças a isso aí. Essa ajuda que eles me deram.
E-3	contribuiu. Bastante, e também o futuro podia ser outro, né?! E agora graças a Deus, eu... eu penso completamente diferente e eu creio que minha cultura é completamente outra. Se eu não tivesse vindo para cá...Ah... tava preso, uma hora dessa taria até num... Talvez uma hora dessa taria até num cachão né cara?! E... vixe, muita coisa aconteceu de lá pra cá, muita gente que andava comigo morreu, otos tão preso, mas... eu creio que agora... como pensamento. num tenho o medo mais de antigamente, então ai..., meu futuro é completamente diferente né?! Tá ligado graças a Deus. Eu penso em ter um, carro em ter uma família, em ter uma renda de trabalho num tem?! Mas ou menos isso ai.
E-4	Nenhum... Porque pra mim não mudou muita coisa, só foi... um tempo que eu tive que..., que cumprir pra num..., num ser punida de outra forma e eu cumprir certo?! Só que num... não mudou nada.... Porque quando a gente num tem... na cabeça que a gente fez alguma coisa errada é como se nada mudasse entendeu?! Pra mim não mudou nada.
E-5	Foi uma experiência que eu não esperava ter na minha vida, né? Mas devido igual ao que eu te falei que ninguém é 100% nesse mundo. Meu erro fez com que eu conhecesse a MSE. Se não fosse meu erro com certeza que não teria conhecido isso. [...]não sei dizer se quando puxar seu nome consta que você tem uma passagem. Se você cumpriu eu tenho certeza que eles tiram porque você teve o ato de menor. Aí cumprir você fica com seu nome, vamos se dizer, limpo em qualquer lugar.
E-6	Ah rapaz... contribuiu que hoje em dia eu tenho uma visão diferente de antes né, contribui bastante em em em relação de conversa de hoje tenho um emprego pago, não tenho os mesmos pensamentos de antes, mudei bastante pow assim, melhorou bastante [...] Ave maria((risada irônica)) bastante coisa mudou [...] Ah só pelo fato de relação mesmo pow, convivia bastante longe [...] Ah de família e tudo pow [...] Contribuiu bastante [...] Hum... responsabilidade [...] É.. porque em vista de antes né, era preguiçoso demais [...] Visão antes era... era estranha né, horrível demais pow [...] ah... diferente demais, não ligava pra ninguém, tava nem ai, preocupado com nada, hoje em dia até umas coisas pelo menos que mudou, é isso ai
E-7	Bom no caso do que eu fiz o curso ele é importante pra alguma coisa que eu possa usar pra um trabalho, pra alguma coisa assim, porque é um curso que s vezes pode ser colocado no currículo.

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EGRESSOS

Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	OPMSE – Outras percepções sobre MSE
E-1	não acho que não tenho anda para falar. Não tenho muito para falar.
E-2	Não.
E-3	Não.
E-4	Não.
E-5	Não.
E-6	Não.
E-7	Não.

Apêndice G

MATRIZ DE CODIFICAÇÃO GLOBAL – FAMILIARES DE EGRESSOS

RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
RSMSE – Representação social da medida socioeducativa
RSEFCMSE – Representação Social da experiência de ter um familiar que cumpriu medida socioeducativa
RSOMSE – Representação Social dos objetivos da medida socioeducativa
RSQO – Representação Sociais de quais eram os objetivos
IOMSE – Informe sobre os objetivos da MSE
RSAOMSE - Representação Social sobre o alcance dos objetivos da MSE
RSMVMSE– Representação Social sobre mudanças na vida pelo cumprimento da MSE
RSMVFMSE– Representação Social sobre mudanças na vida do familiar pelo cumprimento da MSE
RSAPMSE – Representação Social sobre aspectos positivos da MSE
RSANMSE – Representação Social sobre aspectos negativos da MSE
RSMME – Representação Social sobre melhorias na MSE
RSRIF – Representação Social sobre relações interpessoais com os funcionários
RSRIFF – Representação Social sobre relações interpessoais do familiar com os funcionários
RSMRF – Representação Social sobre mudanças na relação familiar
RSMRC – Representação Social sobre mudanças na relação comunitária
RSAPV– Representação Social sobre aprendizagens de conteúdos para a vida

RSFDDMSE – Representação Social sobre como o familiar ver direitos e deveres através da MSE
 RSDDMSE – Representação Social sobre direitos e deveres através da MSE
 RSDPJMSE – Representação Social sobre diferenças entre pena judicial e MSE
 RSCMSEF – Representação Social sobre contribuição da MSE para o futuro

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
F-1	<p>Oh, pra mim foi bom. Foi bom porque foi um ano que ele (o filho) passou mais tranquilo. Eu sempre ia, acompanhava, eu não sei, mas eu acho que eu não assinava lá, mas eu sempre ia com ele. Sempre tava indo direto com ele, né?! Foi bom, né?! Foi bom assim.</p> <p>[...]Assim, apesar que ele tava tranquilo. Depois ele se envolveu numa coisa aí e tá preso. Tem quatro meses que ele tá preso. Você sabe que amigo influencia muiiito. Mas ele tava trabalhando, ele estava estudando. Entendeu? Mas aí, aconteceu isso. Mas o ano que ele fez foi bom, foi que ele atava acompanhando, eu tava indo junto com ele. A gente participava, eu também participei muitas vezes aqui com ele. Foi bom, foi legal, foi... construtivo, né?</p> <p>[...]Ele melhorou mais no ... como é que fala? Melhorou no ... elel era muito... não é que ele era agressivo, ele era muito ... rebelde. Entendeu? Ele ficou mais caseiro, entendeu? Ele começou a estudar, ele começou a trabalhar. Ele tinha, ele ficou mais de um ano no Cambuí (supermercado em Porto Seguro), então ele tava seguindo a</p>

	<p>vida dele direitinho, né?! Só que aí se misturou... Isso depois que terminou a medida socioeducativa! Isso foi... ele foi preso agora esse ano, em março. E aí ele de lá pra cá... ele vinha bem, né?! sossegado, né?! Não tava se envolvendo com nada, né?! Mas, amizade, né?!</p>
F-2	<p>Pra mim foi um choque por que... meu filho (...) eu sempre tive muito cuidado, muito cuidado com onde ir, com quem andar, tipo até o... até a idade que aconteceu ele não saia sozinho, inclusive na noite que aconteceu a confusão também ele não estava sozinho. Ele tinha saído comigo, com meu esposo, com a irmã, com, com uns familiares [...] E ai teve um exato momento que ele falou que ia comprar um lanche, quando voltou [...] teve a confusão. Ele disse que é... na hora da correria lá, ele foi correr também e os policiais abordaram ele como se ele estivesse na confusão. [...] Chegando lá os policiais já tinham batido nele, ele recebeu um tapa na cara e... estavam acusando ele de ter roubado um celular.</p> <p>Fiquei assim em choque! Aí na hora que entrou na sala pra gente ser ouvido, o celular que eles tavam acusando meu filho de ter roubado, era o meu celular. [...] A sociedade hoje em dia julga muito [...] o fato de ter acusado ele de ter roubado um celular que era meu, que foi explicado que era meu lá, pesou muito.</p> <p>[...] um ano depois... uma outra pessoa que me ligou dizendo que [...] ia ter audiência e tal (...) aquilo pra mim foi um choque, porque tipo assim eu achei que aquilo tinha encerrado lá, que não tinha dado nada e... no entanto... teve tudo isso aí. Não gostei porque a forma que o juiz tratou lá (...) ele não deixou eu falar direito, eu falei/expliquei, mas eu não fui ouvida ((percepção de inconformidade)).</p> <p>A psicóloga das MSE foi super atenciosa é... abraçou muito a gente [...] Foi até um assopro ela falou, porque ... ela falou assim: “mãe não se preocupa”, [...] No começo eu sentindo não foi boa. ... Depois eu vol (...) eu... não é que eu tenha gostado, pela situação toda você nunca gosta, nenhuma mãe vai gostar. Só que eu vi que não era também nada de que fosse doer, que fosse prejudicar.</p> <p>la prejudicar assim, se ele não fosse, mas ele cumpriu tudo certinho né?! E os elogios que eu ouvi a... a psicóloga transmitindo pra ele, transmitindo pra mim isso também foi muito bom né?! Mostra que apesar de tudo tem gente que ouvi a gente, tem pessoas que senta ali que ouvi a gente.</p> <p>Que a pesar da primeira etapa ter sido horrível... Pra mim a etapa de chegar lá foi boa... Entendeu?! Foi bom. Ele também porque tipo assim, é um adolescente... precisa ser ouvido, então como vocês são psicólogos, vocês vão preparados para ouvir o problema, né?! Tão preparados pra... não julgar! Você vai corrigir sim, tá?! Você sabe a maneira certa... Ver o erro e ai grita, fala e tal....</p> <p>Então assim, isso tudo também me fez pensar muita coisa. Né?! Em elogiar mais, em ouvir mais, em prestar mais atenção. ... Entendeu? Então assim a partir daquele momento K. não foi mais no carnaval, eu falei: “você não pisa mais os pés no carnaval!”.</p>

	<p>[...]Foi boa.[...] Foi boa pela pessoa que ouvia a gente. [...]Pela pessoa que no final de tudo (...) a gente chegou a uma pessoa que ouviu, nos ouviu e me ouviu é..., primeiramente, e nos compreendeu.</p>
F-3	<p>Assim, pra mim foi difícil, né, porque aí, às vezes você vê um filho de outra pessoa, né, longe de você, e você nunca acredita que seu filho vai passar por isso. Então pra mim foi uma coisa assim, difícil. [...] mas aqui (CREAS), pra mim não foi difícil. [...] Aqui foi, assim, como se ele tivesse em casa e eu falando com ele que aquilo que ele tava fazendo não era bom pra ele. Aqui pra mim foi um aprendizado na vida dele, pra mim foi muito bom.</p> <p>[...]Porque assim, algumas vezes eu fui assim com ele, eu acompanhei ele, né, e eu via que a psicóloga que tava com ele que era uma mulher na maioria das vezes, que aquilo que ele tava fazendo não era bom pra ele né, pra ele obedecer aos pais, pra ele estudar, então tudo aquilo que eu falava com ele em casa, acompanhando ele, eu vi que ela falava a mesma coisa. [...]Pra mim foi muito bom... Assim a experiência que ele teve aqui né, eu vi que o comportamento dele em casa foi diferente né. [...] Ele ficou mais, eu via ele mais agressivo, eu via ele mais nervoso, ele saía mais, né, e aí quando ele tava fazendo, ele estava mais tranquilo, mais em casa, mais obediente, me ouvia mais, né, e aí graças a Deus os amigos que ele andava, ele se afastou, ele viu que não era bom pra ele se afastou. Então pra mim foi muito... eu só tenho que agradecer.</p> <p>[...] Assim, porque antes eu via, como é que fala... antes eu via em outra família, a gente nunca espera que aquilo ali vai acontecer com a gente. Então quando eu me vi, que eu me dei conta que ele estava envolvido com coisas erradas, eu passei a sentir aquela a dor daquelas outras mães. Eu passei a ficar noites sem dormir, eu passei, assim, de manhã, às vezes eu acordava e eu queria que meu filho ficasse dormindo pra ele não levantar e ir pra rua fazer coisa errada, porque enquanto ele tava aqui comigo eu tava tranquila, com o meu coração tranquilo. Mas quando ele saía, se fosse de noite, se fosse de dia, eu ficava preocupada. Eu ficava com medo que ele "fizesse" alguma coisa errada ou eu recebesse alguma notícia ruim, então eu, assim, pra mim foi muito difícil, muito doloroso mesmo.</p> <p>[...] quando uma mãe tem um filho envolvido com seja lá o que for, seja lá droga, qualquer tipo de coisa errada, de crime, né, a mãe o coração dela, aquela dor, aquele sofrimento, ela só espera receber uma notícia ruim, que o filho dela tá preso, que o pior aconteceu, tá morto, então eu temia muito a receber uma notícia assim. Muito medo.</p>
F4	<p>Assim, pra mim foi muito triste né, porque a gente não fica na espera disso né, e aí pegou eu de surpresa né. Infelizmente né, mas eu, assim, eu não passo isso pra mãe nenhuma né, então chocou, fiquei triste, desesperei, né, corri atrás também de menor, mas não foi bom. [...]O pior momento, quando foi chegar a ver meu filho dentro de uma viatura, né, até hoje eu ainda me apego a isso, porque eu sou mãe então foi a pior dor de uma mãe ver um filho dentro de uma viatura algemada daquela forma que foi tratada né, que eu não aceitei apesar de que eu sei que tava errado, mas muito triste mesmo. [...] Eu senti o</p>

	<p>chão desmoronando, muita dor né, é... desculpa me emociono. É assim, muita dor que eu senti, não tava aceitando né, é.... e foi isso. [...] muitas policia né, eu sei que tava fazendo o trabalho deles, mas eu acho assim, da forma que foi tratado, é, arrastando meu filho pelo paralelepípedo, tava quente o tempo e jogou ele com tudo, como se fosse um cachorro. Eu acho que nem um cachorro a gente trata assim, infelizmente isso é o que me chocou né, fiquei assim eu não aceitei essa parte.</p> <p>Já aqui (CREAS), a experiência, pra ser sincera, uma parte apesar que eu sei que ele foi preso, mas a parte foi melhor, pra ele também tomar mais juízo, mais termos na vida dele né, como falam, pra ele saber que assim, que tudo tem o seu pagamento, nada é de graça né, se fez errado tem que cumprir, eu falo sempre assim com ele até hoje, então numa parte foi bom. Foi bom...Pra ele ter pegado a responsabilidade dele que hoje ele tá. Se não, não tinha como ele ficasse sem cumprir... Porque assim, ele foca nisso né, ele tá, tipo assim, ele para de tá de rua né, ele sabe que se ele não fizer ele pode ir preso de novo né, então ele já não quer isso mais, então ele acaba cumprindo isso né. Então é como uma obrigação pra ele, no meu ponto de vista né, assim que eu vejo.</p>
F-5	<p>foi algo que eu achei de uma... assim uma tremenda injustiça. [...] de repente quando o policial abordou com toda falta de educação, com toda grosseria, eu sai desesperada, eu achei que ele tivesse sofrido um assalto, que ele tivesse se envolvido ni algum acidente, alguma coisa na ida pra escola, ai eu sai desesperada. E eu não entendi aquela grosseria, aquela falta de ética, de educação do policial, a abordagem... eu fiquei muito preocupada, e quando eu me dirigir pra saber o (...), do que é que se tratava, ele simplesmente não falou do que é que se tratava, entregou um papel pra procurar a delegacia que era referente ao meu filho, achei que ele tinha sofrido um acidente [...] eu me senti com meu filho tão injustiçado... e a gente foi pra um audiência de conciliação. É... e chegando lá como eu vi que se levasse a coisa adiante seria muito mais traumático pro meu filho tá participando, aos 12 pra 13 anos, daquilo dali sem ele ter haver com o peixe, sem ele dever nada, a gente aceitou pra que fosse menos traumático pra ele do nosso ponto de vista, eu e o meu marido convenciamos assim. E aí como eu já estava frustrada com toda a injustiça que estava ocorrendo meu filho sem ter nada, por uma brincadeira de escola sem consequência nenhuma ele tá passando por aquilo, eu achei que o resto também seria uma injustiça, eu falei: “ como vai ser?” a hora que eu cheguei naquele lugar (CREAS) eu falei: “meu filho vai ta sendo acompanhado por pessoas que acompanham bandidinhos, pessoas que cometem delitos, que roubam, que assaltam, que se envolvem com brigas, em coisas...” e eu que sempre poupei do meu filho de más companhias ...ele não assiste nem jornal nacional porque não permito que veja noticias ruins, então eu que tive um trato todo com ele, uma vida, vendo ali sendo sujeito aquilo, então eu quis poupa-lo da melhor maneira. E quando eu cheguei lá eu me surpreende, ainda que fosse tudo muito simple (...), a... simples as instalações muito simples, mas</p>

	<p>a gente foi tratado com muita dignidade, com muito respeito, a psicóloga com muita sabedoria, com muito trato, porque eu estava mais despedaçada, eu e meu marido, do que meu próprio filho. [...] ele nem tinha noção do que era judicialmente, o que é que significava aquilo pra ele. Quando a gente teve que ir numa delegacia de mulher pro meu filho prestar queixa, ele falou: “mamãe o que é que é isso aqui?”, eu falei: “não, é o tio lá da escola que mandou a gente vir aqui porque... ta, ta, sendo tudo a..., a... investigado pela escola pra ver se você vai ter que receber suspensão ou não, a gente escondia dele pra ele não entender, pra não traumatizar. E a psicóloga como todos que nos atenderam lá, eles foram muito leves por que eles foram muito humanos, a gente já chegou lá fechado porque a gente já chegou achando que a gente seria tratado, julgado como pais de literalmente quem comete delito, [...] Foi péssima a forma que foi chegada, e isso eu fiz questão de pontuar ainda que não seja o foco, né?! Da... da... da tua tese, da tua pesquisa, porque ao mesmo tempo que eu creio que a justiça o objetivo seja é... corrigir caráter, pra que não seja um delinquente no futuro, porém se eles não tiverem uma averiguação mais aprofundada mais precisa, eles também podem causar danos irreparáveis na vida de adolescentes, eles julgarem tudo farinha do mesmo saco e pegarem pessoas que não (...) que não tem nada haver com aquilo dali [...] o meu trauma maior era que eu não sabia como seria essa medida socioeducativa, que isso caus... gerasse um trauma irreversível pro meu filho de algo que ele foi pra lá sem ter um problema real e saísse de lá com um problema, mas não foi isso que aconteceu, eles chegaram, eles não julgaram, eles vieram abertos, pra... pra receber o que era, eles também, eu acho que tem um... um... um conhecimento psicológico eles viram meu perfil, o perfil do meu marido, sabem que nós não somos famílias desequilibradas, não somos delinquentes, não somos pais de delinquentes, eles conheceram nosso filho .</p> <p>[...] Então assim, a impressão que eles... que eles tiveram foi... foi a melhor, e ai a gente teve um suporte muito bacana, que me surpreendeu.</p> <p>Foi um suporte assim que eles é..., tanto até na hora desta medida eles deram um leque pra que a gente tivesse a opção de... de... é... escolher o que (...) o que fosse menos traumático, que a gente achasse que mais se... e... é... encaixasse com o perfil do nosso.</p>
F6	<p>Ah... na verdade... na verdade foi uma surpresa muito grande pra gente, quando a gente recebeu de forma bem... é..., é... foi uma forma muito agressiva a forma com que a gente recebeu a noticia, porque de um dia pro outro apareceu uma, uma viatura da policia na porta da minha casa, os policiais foram extremamente agressivos, né?! Por que na verdade eram seis e meia da manhã e eles tocaram a campainha querendo falar comigo, ai eu peguei e falei: “ só um instantinho que eu quero asis..., né?! Entender o que é que ta acontecendo”. Ele falou: “não a gente tem uma intimação pra entregar pra (...) pro senhor Bruno... “é o seu filho”. Ai ficou aquela conversa, mas você tem que sair logo aqui pra fora pra receber,</p>

então os policiais foram muito brutos assim, muito (...) e, e, no horário logo cedo né?! Assim tão... é... eu já comecei com essa (...) com esse trauma assim e eu sai lá fora e a... Mas ai ficou a..., ficou aquela, aquela imagem daquela agressão de a gente ter que assinar um boletim de ocorrência e entender o que tava acontecendo de um filho nosso, então isso já foi... extremamente traumático isso foi passado na ocasião pra delegada que nos atendeu em porto seguro né?! Quando a gente foi intimada e tudo, a gente passou por ela, porque eu acho que faltou um pouco de sensibilidade pessoal porque tava se tratando de um menor ali que tinha quatorze anos na ocasião.

[...]: E a gente tava recebendo um boletim de ocorrência daquela forma, como se fosse um... filho de gente... Nunca tivemos histórico na família nenhum, nenhum! De nenhum lado, nem do lado da minha esposa nem do meu lado, experiência com polícia, com delegacia, nada.

[...] Na situação, mas ele... ele não se conformava com isso, né?! Ele ficava assim muito abalado e falou: “pai por que é que eu tenho que ir pra uma delegacia?” ...aquilo começou a mexer demais com meu coração assim.

E de saber que eu tava passando uma situação caótica daquela lá de delegacia, de humilhação né?! É uma humilhação muito grande, os policiais da forma que chegaram na minha casa, eu ta dentro da delegacia com meu filho pra prestar o depoimento né?! [...] então aquilo ali foi realmente assim muito traumático pra gente. E dali a partir daquilo desenrolou toda a situação, porque a gente depois fomos pra uma audiência ainda né?! ... A gente foi defendido por pessoas que a gente não conhecia, né? Que é o promotor, ai tem o defensor público, tem aquelas pessoas que não sabia da realidade ali, daqui a pouco nos é oferecido ali um acordo, né?! Assim o: “é melhor fazer assim pra vocês e tal”, eu ainda tentei argumentar é o meu filho ainda argumento com o juiz, tudo.

Então, ai depois, nós fomos assistidos ai foi quando a gente teve contato com o CRAS e... a experiência foi muito boa com o pessoal do CRAS...na verdade o CRAS a, eu lembro que, que a menina conversou com a gente, falou “olha cês fica tranquilo, a gente vai encontrar uma solução legal, existem casos aqui dentro pra isso, existem casos mais pesados, outros casos assim. Seu filho não ta sendo tratado igual a um...” qualquer um assim a gente ta vendo o caso dele, então o pessoal fez a gente entender, que ele ia passar por uma situação, que ele não ia ser visto como... como um menino que cometeu realmente um crime, qualquer coisa mais pesada, né?! Que, que necessitasse de um, de um acompanhamento mais, mais rígido assim.

[...]houve uma mudança da situação toda a partir do momento que eu entrei pra dentro do CRAS. Porque o CRAS começou a fazer eu ver diferente, eu, eu, eu no momento que falaram que meu filho ia ter contato com o pessoal do CRAS pra poder é... passar por uma, uma, um..., um programa de reeducação eu me senti muito ofendido, a, a situação tava piorando na verdade entre... isso já desde que o

	<p>advogado já tinha falado né?! Mas quando eu imaginava aquela situação (...) ai eu fui lá pra dentro, depois eu vi que é diferente né?! Lá eu fui orientado, eu fui bem tratado.</p> <p>[...]Da pra sentir que ali dentro, a, a, a dose do remédio é ideal assim, pra cada situação. [...]eu na verdade assim tudo que eu faço tem que ser de uma forma preventiva né?! A gente cuida da saúde, a gente cuida da segurança, a gente cuida disso, tudo isso de uma forma preventiva. Eu acho que essas crianças, muitas é... dessas crianças, que vão ali pra dentro, elas poderiam não ir ali pra dentro se elas tivessem orientação, claro que elas tiveram alguma falha e algum probl (...) em algum momento do processo.</p> <p>Então é um começo assim, com, com muito zelo, com muito dedo ali.</p>
F-7	<p>Eu, na verdade..., pra mim não... foi um susto.</p> <p>[...]Porque..., é por que eu, eu acreditava que tinha dado um..., uma boa educação né?! Porque como eu acredito que dei! Uma boa educação a minha filha, até por que hoje em dia pelo menos , além dela eu tenho mais, não mora comigo mais tem. E todas eu que criei só, algumas agora que tem uma pessoa e graças a Deus eu formei tudo cidadão, todo mundo estudou, todo mundo tem a sua vida e ela tá querendo estudar mais ainda, então pra mim foi diferente né?! Foi... uma surpresa mas...</p> <p>[...]Por que é que foi ruim? Assim..., porque eu, eu num esperava isso, por causa que por ser mulher e eu achava que... na minha cabeça só vinha só, esse tipo de coisa só vem de homi (...) de homem né?! Então eu achava que tava livre por um fato que... eu só tinha filha mulher, só tenho filha mulher... E pra mim foi diferente por isso.</p>
F - 8	<p>Olha, foi muito constrangedor, né? Por ele ter passado por esse momento, mas eu acho, que assim, no meu modo de ver, ele aprendeu muito com isso, né? E...senti que ele melhorou no aspecto de conversar, de responder as coisas. Deixou de ir para as ruas, né? Eu acho que ele assim, melhorou muito em todos os sentidos.</p> <p>Depois que ele entrou ne, na medida deixou de fazer tudo o que ele fazia antes. Assim ele... tava aprendendo muito com isso, eu acho que ele aprendeu muito com isso. Fazia coisas ruins, né? Amizades, coleguismos, bebedeiras, essas coisas assim, né? Saia para a rua e não tinha hora para voltar. Esse tipo de coisas ai... assim... né ele depois que ele começou a cumprir ele ficava mais em casa. Atendia melhor a gente. Não faça isso! Ele não fazia. Ele voltava. Volte para casa! Ele voltava. E é isso.</p> <p>[...]Ah constrangedor porque ... por passar por isso que a gente achava que era diferente, né? Como ele...Quando ele foi “preso” a gente passou por...enfrentou juiz, promotoria, essas coisas assim. Achava que era a mesma coisa, né, na MSE. Eu pensava que passaria por esse tipo de coisa, delegado, o que a gente passou lá em Teixeira, no caso, né Foi muito difícil, então pra ele... pra mim eu pensava que era mais ou menos igual, que tinha que tá respondendo, todo dia, com polícia do lado, esse tipo de coisa. E não era nada disso, era educativo.</p>

F9	<p>Nossa pra mim, foi tudo de bom, a mudança dele mudou pra caramba né? E... já era um filho bom, agora continua melhor ainda né!</p> <p>[...] Assim, o que ele fez não gosto nem de tá lembrando mais né...</p> <p>[...] É o jeito dele falar... a cabeça dele mudou pra caramba, já é outra pessoa ... então isso eu agradeço muito</p>
----	---

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

FAMILIAR de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSOMSE – Representação Social dos objetivos da medida socioeducativa
F-1	<p>RSQO – Representação Social dos objetivos da medida socioeducativa</p> <p>acho que o objetivo de ele ir lá era pra ele tipo assim, é.. não era ele ir se transformar, porque ninguém transforma assim, né? Mas era ele melhorar o...a cabeça dele, né? Botar alguma coisa boa, né?! Na mente dele, né?! Pra ver se ele... acho que o objetivo foi esse de mudar mais o pensamento dele, né?! O pensamento do que ele tava pensando, se ele tava pensando assim... em coisas ruins já tirava, entendeu? Já ia lá e já se enturmava com os pessoal, com as meninas, né?! Então... eu acho que o objetivo foi esse de melhorar, né?! As atitudes dele.</p> <p>[...]era tirar aquilo da cabeça dele [...] Não sei, graças a Deus ele nunca roubou, nunca matou, esse negócios não, graças a Deus. Tá entendendo? Mas assim, você sabe que como que é jovem, né? Agora não sei né? Agora ele tá com a cabeça mais diferente, graças a Deus, tá pensando diferente, já não é mais... Eu não sei se porque ele tá nessa situação (de estar preso) ele já não pensa como pensava, de sair usar droga, de ... entendeu, de apesar que usa droga, ele não bebe. Fuma um baseado assim, quando tava mais....entendeu? mas eu acho que... eu acho que a coisa (medida socioeducativa) trabalhou mais na cabeça dele. Ele melhorou mais o jeito dele, entendeu? Deixou de ser rebelde.</p>
F-2	<p>olha servia no... é... in... in palavras técnicas assim, para reintegração do menor né?! Só que... pra mim, foi mais pra ... na minha opinião foi mais pra... eu ouvir mais meu filho, meu filho me ouvir mais, ele também entender que, as vezes você quer ta num lugar, mas aquele, as vezes aquele lugar não ti cabe, entendeu? Que toda a ação tem uma reação e foi isso que aconteceu.</p> <p>Na primeira etapa, voltando, o objetivo era reintegração dele. Que ele ia... ia cumprir uma medida socioeducativa pra reparar o que ele fez lá.</p>

	[...]tipo integração de... ouvir, de entender e de aprendizado também, mais de mãe e filho não de um adolescente infrator.
F-3	<p>Os objetivos? Assim, quando ele veio pra aqui pra fazer isso aí, um dos objetivos dele assim era aprender, né, descobrir algo novo e como ele almeja muito a ter um trabalho né, ele já veio pra cá assim, "mãe eu vou pra lá porque talvez eu já saia de lá em alguma coisa assim de um trabalho." Então ele veio com esse objetivo, aí eu também pensava enquanto você tá lá aprendendo, fazendo alguma coisa, ajudando o próximo, você tá livre de tá na rua, tá livre de tá com amigo, de tá com a mente vazia, né. Então enquanto ele tava fazendo o que ele fez aqui, eu tava tranquila em casa descansando. [...]</p> <p>Ele, às vezes ele disse que tinha vez que ele vinha aqui e não fazia nada, né, porque tinha outras pessoas pra fazer o que ele fazia. Tinha vez que ele disse que era pra servir café, ou pra receber alguma pessoa na recepção, ou pra pegar algum documento de uma sala e levar pra outra. Era isso que ele falava que ele fazia né.</p> <p>Assim, na minha opinião ela serve pra ensinar muitas coisas, ela ensina o filho a respeitar os pais, ela ensina aquele jovem que tá passando por essa medida a ajudar o próximo, né. Ela, de alguma maneira, ocupa a mente daquele jovem ensinando ele as coisas boas do mundo, né. Coisas boas. [...]</p> <p>Coisas boas pra mim é respeitar o próximo, né, porque quando um jovem respeita qualquer outra pessoa, assim, ele vai aprender a ter um respeito maior dentro de casa com seus pais e com seus familiares, né. E isso pra mim é gratificante. E estar aqui, e estar pensando "eu vou estar lá ajudando em alguma coisa sem estar pensando só no dinheiro. Eu tô fazendo isso e isso vai ser bom pra mim." Então eu acho isso, né, porque ele veio pra aqui, mas ele não veio pra aqui "ah, eu não vou pra lá porque eu não vou ganhar nada, eu não vou tá fazendo um trabalho que não é meu." Não, ele veio com boa vontade, ele falou, eu vou, vou fazer o meu trabalho, e eu falava com ele "ó, tudo que te mandarem fazer, se te mandarem limpar o chão, você limpa, se mandar você lavar o banheiro, você limpa, porque você tá fazendo algo que no futuro vai ser bom pra você." Eu falava com ele.</p> <p>[...]Ele se preocupava com horário, ele falava assim comigo assim: "Mainha, tal dia eu vou pra lá, era segunda-feira, né, eu vou pra lá." Então ele se preocupava, porque jovem gosta de dormir até mais tarde, tem aquela preguiça, mas ele se preocupava em colocar o celular pra despertar, ele tinha aquela responsabilidade de vir.</p>
F4	<p>É, questão de trabalho. Olha, em objetivo pra mim foi bom, porque ele, igual eu falei ele pegou mais responsabilidade, ele tá aprendendo a valorizar mais o trabalho né, a mim também, ele acaba me enxergando de outra forma que não enxergava antes.</p> <p>É também porque ele era muito rebelde né, ele amanhecia o dia mal mal me dava benção né, porque minha criação foi dessa forma né, acordando dando a benção pros pais e tudo, dando um abraço e um beijo na testa e ele não fazia isso né, depois que ele começou a vir para na associação aqui ele começou a me abraçar mais, ele me beija. E isso pra mim foi o objetivo aqui.</p>
F-5	É... pra ti falar a verdade, eu (...), eu não consegui entender.

	<p>[...] Porque tipo assim, na verdade eu não consegui ver a falha entre qualquer criança normal que eu lido, então não sei pontuar qual a falha que eles viram. Eu na verdade assim, o que eu entendi foi que eles reconheceram a injustiça que foi feita.</p> <p>[...] Porém eles (CREAS) tinha uma lei, um decreto com despacho do juiz a ser cumprido.</p> <p>[...] Eles se convenceram pelas entrevistas que fizeram com meu filho, com meu marido, comigo que realmente houve uma falha, um erro jurídico e eles quiseram simplesmente amenizar com quem quer dizer: "Você vai ter que cumprir por que a lei foi, então a gente vai ter que fazer esse período, mas que seja... o mínimo traumá(...) traumático" porque cês já passaram por um trauma então cumpra a lei, mas você vai ter a flexibilidade de escolher o que for. Mas eu não sei qual que foi, por que... cê ta entendendo?</p> <p>[...]Cumprir a lei que foi estabelecida.</p>
F-6	<p>eu acho que na verdade não tinha outra opção, eu acho que era um caminho natural da justiça.</p> <p>Eu acho que é a... a justiça não tinha opção ali, né?! Não tinha o que fazer, por exemplo, cê fala assim oh cê tem um processo em cima da minha mesa que a... o promotor ta, ta colocando aqui pra gente resolver, né?! O promotor não vai rasgar isso daqui e falar, "tá cada um pra sua casa", né?! Tem que ir pra frente, ou pro... ou mantém o processo ou aceita um acordo, não teve uma segunda opção entendeu?![...] Então você acha que o objetivo foi resolver a, a pendencia judicial ali...Foi. Sem duvida nenhuma! É o que eu to falando, entre a gente, a gente, a gente se resolveu.</p>
F-7	<p>De da uma disciplina a ela! [...]É... na cabeça deles é uma disciplina e... ela se tornar uma pessoa mais calma né?!</p> <p>[...]Mas calma porque na hora ela acho que ela agiu com o impulso dela né?! N verdade é uma... um impulso não, uma proteção, né?! Foi assim, tipo proteção por ela mesma.</p>
F - 8	<p>para ele aprender, né? Eu acho que para ele não passar mais pelo o que ele passou. Para não ir cometer os mesmos erros que ele cometeu lá trás, né? A educação do CREAS, que nesse caso é a medida, para não cometer os mesmos erros do passado.</p>
F-9	<p>pra mim, foi a mudança dele!</p> <p>[...]que ele mudasse...é... a forma de pensar</p> <p>[...] então ele indo lá, conversando com as pessoas que conversou ... então vi que a cabeça dele mudou muito</p> <p>[...] ele já pensa de outra forma</p>
F-1	<p>IOMSE – Informe sobre os objetivos da MSE</p> <p>Não. Não.</p>
F-2	<p>Não!</p>
F-3	<p>Assim, não explicou muito assim, né, porque quando a gente vai lá no juizado eles falam "olha, a gente vai ter que fazer isso porque temos que fazer, não foi assim muito, vai lá pra pro CRAS porque ele tem que que ir, tem que cumprir um horário lá porque tem que fazer."</p>
F-4	<p>Não. Não</p>
F-5	<p>Não.</p>

F – 6	Sim. Pelo advogado que procuramos.
F-7	Não, não chegou não.
F - 8	não, não houve.
F-9	sim sim
F-1	RSAOMSE - Representação Social sobre o alcance dos objetivos da MSE ele consegui se enturmar com essas pessoas... Conseguiu. As meninas gostavam muito dele. Ele é um garoto assim, mas ele é um garoto inteligente, um garoto trabalhador. Entendeu? [...]eu acho que sim, né? Porque ele não estava estudando. Depois que ele começou ele voltou a estudar. Entendeu? Voltou a trabalhar. Eu acho que fez bem, né? Fez bem, né? Só que esse ano... só que esse ano ele já... a cabeça dele já, né? Apesar que ele ... quando ele foi preso ele tava trabalhando, e ó. Vou te falar, ele foi preso por quê? Foi preso porque ele guardou droga de um amigo dele. Tá entendendo? Não era dele! Era de um amigo dele, e aí denunciaram, entendeu?
F-2	Sim....Porque ... ele aprendeu também até com a situação né?! Aprendeu, é... a ouvir mais: “Olha vá por aqui”, “olha não é ora”, entendeu? Coisas de mãe, que mãe passa pro seu filho.
F-3	Eu acho que alcançou. [...]Como eu já te falei, o comportamento, a mudança que a gente vê, né. E eu só fiquei assim... que veio esse ano de pandemia, porque era pra ele cumprir seis meses, ele não cumpriu os seis meses todos. Mas eu, assim, com o pouco que ele ficou aqui eu acho que ele aprendeu muito com as pessoas, com o ambiente, com o lugar, ele aprendeu.
Sra. Vanessa F-4	Sim, alcançou pra mim sim...Porque assim, igual eu tô falando, ele mudou muito em questão né. [...] Mudou muita coisa, assim, é o comportamento dele, a questão de vestes dele né que eu me incomodava muito do jeito de vestir dele, as amizades que ele também tinha muito e agora ele não tem. [...] Assim, os veste dele era muito assim, pinta de malandro, modo de dizer né, pinta de malando, aquela coisa, aquilo ali me incomodava como mãe né e as amizades também, que infelizmente a questão de amizade que acaba é entrando, chegando em lugares errados nele, né, e agora ele melhorou bastante em vista disso né de, antes ele ser dessa forma.
F-5	Não sei
F - 6	Sim.
F-7	Alcançou sim, porque lá onde ela, ela tava, ela foi muito bem recebida, bem querida, ao contrário nem imaginava que tinha acontecido algo assim, que supostamente que eles falam, né?! Ela foi uma menina muito... bem recebida e executou bem o que ela teve que fazer lá sabe?! Porque era pra (...), a medida sócio (...) social dela executou bem ... Então ela foi bem vista lá, não foi uma coisa assim: “Ah é uma menina rebelde, é uma menina infratora”, não. [...] Conseguiu sim! Pelo fato que eles foram pessoa muito educada e você sabe que educação gera educação né?! ... Eu acredito sim, que ela chegava muito feliz, gostava. “Oh mãe lá é muito

	diferente...”, ela achou que ia ser diferente, que ela foi porque ia ser maltratada, mas não né?! Ao contrario ela gostou.
F - 8	alcançou... porque até hoje ele não fez o que ele fazia antes... nos mesmos... depois que ele cumpriu, no período do cumprimento e depois que terminou nunca mais ele fez o que ele...fazia antes que era...sair pra festa, voltar na madrugada, esse tipo de coisa ele não fez mais.
F-9	graças a Deus sim [...eu acho como eu falei, o modo dele pensar hoje em dia, né! A mente dele mudou muito, graças a Deus [...]né e pelas palavras tudo dito pra ele lá ... [...] acho assim pelas amizades....então assim mudou muito muito muito né [...] Não que as amizades leva pra maldade, mas mudou bastante... eu achei que graças a Deus

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
Familiar de Egresso	RSMVMSE– Representação Social sobre mudanças na vida do familiar pelo cumprimento da MSE
F-1	pra mim mudou, né? O pai dele é que acha que não. O pai dele é que trabalha assim muito e não se envolve muito, entendeu? Sou eu mais que to perto. [...] Fez bem pra ele sim. Ter uma hora pra conversar. Porque passa pelos psicólogos, né? Ele sempre falava pra mim quando chegava em casa: “oh mainha! A psicóloga falou isso, isso e isso. E aí ele botava na cabeça e mudou sim porque ... acho que mudou pra melhor. eu achei que ele teve mais responsabilidade. Entendeu? Porque ele ficava muito nim rua. Apesar de que a gente sempre foi muito cuidadoso, ne? Nuca gostei de ele amanhecer o dia fora, nunca gostei. Sempre tava no pé dele, sabe? Mas mudou assim: que ele voltou a estudar, que ele ficou mais caseiro. Ele parou mais de sair, entendeu?
F-2	Mudou ele ter mais paciência, é... mudou também a maneira dele... pensar que... apesar de ser de menor, apesar de ter uma mãe ali brigando sempre por ele, vai ter o momento que se ele...o que ele fizer ele vai ter que arcar com as consequências. Entendeu? E... por

	ter feito amizade também com uma pessoa maravilhosa, que é a pessoa que novamente né?! Voltando, nos atendeu
F-3	Mudou, assim, eu vejo ele assim com responsabilidade, eu vejo ele... ele antes, eu via ele saía, não tinha aquela preocupação de, hoje ele tem aquela preocupação de conseguir um trabalho. Ainda que ele tem 16 anos, o que ele mais almeja "no coisa", eu vejo ele, assim, com a preocupação de fazer o documento todo certinho, sempre que tem algo falando de trabalho eu vejo ele lá olhando. Ele tem aquela preocupação, aquela responsabilidade de ter um trabalho pra ele sobreviver. E antes ele não tinha, antes ele tinha era a maneira mais fácil de conseguir, ele não tinha aquela responsabilidade e agora ele tem.
F-4	A responsabilidade. [...] É a responsabilidade dele né, porque ele não era responsável em questão de trabalho, em questão de, com a gente que é família e agora ele tá mais responsável, se tá tipo, por exemplo, falar fulano é você tem que arrumar tal horas, você vai ter que chegar naquele lugar tal horas, então ele fala, "não mãe, pode deixar, eu tô consciente que eu tenho que acordar nesse horário", entendeu? Então assim, pra mim tá perfeito nessa parte, porque a mãe quer ver isso do filho né, e questão de atenção com as irmã também tem outras irmã, só que ela não é casada, a companheira dele então mudou mais.
F-5	Eu a... eu acho que nada. Assim, não mudou de quem ele era porque assim ele não tinha um caráter agressivo, ele não era um filho desobediente, ele era uma criança normal e ele continua sendo essa criança assim, esse adolescente normal. Então assim, pra ele é..., vamo colocar assim, era como um estágio que eu fala assim: "filho..." eu sempre falava de estágios que ao longo da vida dele ele teria que fazer uma faculdade, um estágio e que no primeiro momento ele não seria remunerado, mas ele estaria ali pra aprender. Então ele levou mais ou menos como essa fala... [...].Sinceramente assim... , talvez um estágio, um estágio, que daí se fosse um estágio que ele poderia fazer agora, está fazendo agora que foi feito compulsoriamente e mais cedo, porque daí tipo assim, as vezes ele chegava da escola ele num ... tanto que no ano ele pegou um tanto de recuperação percepção de inconformidade, por que ele não tinha tempo pra estudar a tarde, ele chegava tarde e ele tinha que cumprir isso ai... [...]. Atrapalhou a escola dele, isso atrapalhou... nesse ano ele pegou seis recuperações, entendeu? [...]. Eu acho que sempre que você é voluntario em algo, que você se coloca como voluntario, ti acrescentar algo, eu acho que independente do que seja, sempre te acrescenta algo. Eu não saberia pontuar algo, mas o ser humano quando ele tá sendo útil, quando ele tá servindo de qualquer forma, eu acho que isso sempre trás um resultado, ainda que eu não saiba pontuar exatamente ni que área, que eu num ve... eu não vejo que foi assim: "Há, houve uma melhoria no caráter enquanto a isso", [...]. Eu senti ele mais bonzinho, eu senti que ele se sentiu corrigido por uma penalidade? Não ê... ê... eu vejo assim que ele foi lá como um servir, mesmo por que em momento nenhum a gente deixou ele

	perceber isso como uma penalidade ((percepção de calma)), cê tá entendendo? A gente colocou assim: “olha filho, é... ter (...) esse momento da vida a gente tem que a fazendo algo útil, então a gente conseguiu isso aqui pra você fazer, vai ser algo bacana e tal...
F - 6	ele gostou muito de tá dentro, do coro ao vivo porque lá ele teve contato com o mar que ele gosta, mergulho lá ele foi aprender sobre os corais, atender pessoas, que ele foi treinado pra atender pessoas ali dentro, né?! Os turistas e falar sobre os corais, limpar os aquários, eu acho que também é... a.... E o CRAS nessa parte também. [...] isso foi um conjunto de fatores que fez com que ele passasse meio sem, sem perceber que foi uma coisa... uma punição. Ele saiu com uma recordação muito boa.
F-7	Mudou..., o modo de pensar dela que ela jamais ela vai fazer..., repetir o mesmo erro que ela repetiu, e só isso! Porque ela sempre falava “agora eu vou ver e vou passar longe, não vou querer proteger ninguém, vou querer defender ninguém”, porque ela foi defender alguém que foi agredida e ela como ela é, é... tem um pensamento forte né?! Tem um gênio forte, então ela revidou. E cê sabe né?! A gente que somo cidadão comum, assim a gente nunca..., se não tiver alguém que ta por perto da gente pra proteger, a gente num somos nada, a gente tem que ter só a razão mesmo. [...]: Porque a gente com a razão, ai é muito difícil de alguém...querer se..., ti... como é o nome? A palavra? Fazer algo de errado com você, porque eu acredito que... por se tá certa sempre tem. [...]É como eu falei, ela agora ela já... vê um ali ela já passa por lá, num quer graça, pode (...) só num sei se for alguém do sangue mermo, que nem era como foi na época né?! É eu não sei, porque a pessoa o sangue fala mais forte né?! Mas ela pelo menos, ela hoje ela fala: “Onde eu ver eu passo de longe”.
F - 8	Mudou tudo, né? Eu acho que o que ele fazia antes, ele não fez mais, ele nunca mais ele fez, nunca mas cometeu os mesmos erros, né? Ele é um menino assim mais prestativo. Você mandar ele fazer as coisas ele vai, antes ele ficava resmungando. Eu peço para ele: OH, não chega em casa tarde! Saí e volta rápido, então ele faz, entendeu? Eu mando ele fazer um serviço, ele vai fazer. Lá na roça, por exemplo ele vai com os bichos e volta. Então ele ... ele é mais parceiro, eu acho. Ele se tornou mais parceiro.
F - 9	oh eu acho que saiu mais da rua, não que ele ficava direto na rua mas a maioria do tempo ficava jogando bola essas coisas assim e mudou bastante [...] ... ele fica mais caseiro agora tem um filho agora também dedica o filho... trabalha com o pai graças a Deus. Então mudou muito a nossa vida né?

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSMVMSE– Representação Social sobre mudanças na vida pelo cumprimento da MSE
F-1	na minha vida? Ah, eu nem sei. Eu acho que ... eu gostei, né? Eu acompanhava ele, como eu te falei. Eu acompanhava ele. Mudou assim que pra mim foi bem, foi bom porque...né? Que ele, né? Sei lá, ele ficou mais em paz com ele e eu também, né? vendo ele indo, vendo ele, né? sempre falando bem do serviço. Ele veio para aqui também (o CRAS do território onde mora a Sra. E.F e onde o seu filho cumpriu parte da medida socioeducativa). Ele ficou aqui uns dias. Ele vinha pra cá também. Eu vinha com ele. E ele sempre me falava coisas boas que ficava. Às vezes ele falava mãe eu fiquei lá o dia todo sem fazer nada
F-2	[..]Paciência ...de ouvir, de entender porque chega uma fase com adolescente, ele quer tá sempre certo! A opinião dele é sempre a melhor, é sempre... é... ele que tem/ que "oh por aqui mãe, tá errado!". Então: "respira K. vamo falar aqui sobre o que... realmente é importante? Você tá atropelando etapas, cê tem que passar por todas elas". Eu falo isso porque eu já passei por isso, já fui uma adolescente, minha mãe já foi uma adolescente, então... sempre vá repetindo, né?! [...]Depende da maneira que o pai vai levar isso aí. [...]Então...ficou mais paciente sim.
F-3	A minha vida assim, mudou, hoje, que como eu te falei, quando você não passa por algum tipo de situação na sua vida, você fica acomodado. Você não se preocupa com o vizinho, você não se preocupa com as outras pessoas. Eu hoje em dia, eu sinto a dor da outra mãe, eu sinto a dor do meu vizinho, eu me preocupo com o jovem, sabe. Eu me preocupo, assim, eu falo assim meu Deus, pelo meu filho e por todos jovens que eu vejo perdido, sem um trabalho, sem uma opção de vida, hoje eu me preocupo com isso com esse jovem que não tem oportunidade. Aí por eles não ter oportunidade, eles acabam tendo que ter que procurar caminhos errados né. [...]Pensava, mas não era assim com tanta, sabe, não parava pra assim pra pensar. Passava pela minha cabeça, mas eu falava "ah, é coisa do mundo." Não tinha aquela preocupação e hoje em dia eu paro para orar pelos jovens, hoje em dia eu me preocupo com as famílias. Antes eu me preocupava, mas não era tanto.
F-4	Estou mais próxima do meu filho
F-5	Pra te falar a verdade, eu num tenho nem noção disso, eu num tenho noção do que ...do que isso representa, eu sei que isso é algo ruim, por que medida socioeducativa pra mim é pá bandido, é pra delinquente é pra... cê ta entendendo? E tipo assim, meu filho num, num bebe, num fuma, ele vai fazer dezesseis anos ele nunca bebeu, ele nunca fumou, ele num tem namorada. Então tipo assim, na minha família nunca teve bandido, nunca teve nenhum caso contra a lei,

	<p>então eu num se... eu num... eu não tenho noção o que isso representa, mas eu sei que isso não é uma coisa boa, sabe?</p> <p>[...] não muda nada! Pra você ter ideia, isso eu vou pontuar aqui, nem a minha mãe sabe, nem as minhas irmãs sabem.[...] Isso pra mim seria uma vergonha tão grande pausa curta Que eu... que eu ... que eu não tenho coragem de contar, por que minha mãe iria chorar, por que ela sabe o neto que ela tem. As tias que não moram aqui, que conhece a criação que a gente deu, seria tão... tão triste que eu, que eu... que eu... que eu e meu marido a gente preferiu sentir essa dor só entre nós, a gente não passou, ninguém dos nossos amigos, dos nos... sabe que ele passou por i .. cê tá entendendo? Quem sabe é a pessoa da escola.</p> <p>[...] Foi muito triste, nesse sentido, cê tá entendendo? Foi muito triste a questão da justiça, eu entendo que isso precisa ser feito porque o público que vocês... que assim, que assim é o <i>objetivo</i> precisa disso se não vão tá matando, vão tá roubando, eu não sou contra que aconteça isso, eu acho que tem que corrigir, eu sou a favor a todo tipo de correção, mas que isso (...) a correção seja aplicada em cima de quem realmente precisa. Eu... eu não quero ficar enfatizando muito isso, por que eu sei que a mãe de quem mata e de quem rouba, ela sempre vai chegar pro juiz e vai falar: “meu filho é inocente” então eles acham que são clichês, mas como o objetivo é que melhore na vida de outras pessoas, talvez outras pessoas não tenham o... o trato, a sabedoria, a firmeza emocional, pra superar isso e possa ser um trauma muito maior do que foi na nossa vida. Cê tá enten... ((interrompe))</p> <p>[...] Pra mim foi um trauma! Um trauma como isso chegou.</p>
F - 6	<p>ficou na verdade só essa situação assim deu, deu achar que a mão foi muito pesada, né?! [...] Então eu acho assim que... a..., eu ter a recordação da policia chegar na minha casa sabe... eu sei como...[...] Então foi traumatizante... Com certeza</p>
F-7	<p>Na minha vida? Ah assim? não sei ti dizer assim o que mudou muito, até por que eu acho que tudo na vida é um acontecimento que precisa, sei lá. Não senti muita diferença não, porque a educação dentro de casa não mudou! Eu continuo com a mesma educação, não é porque aconteceu lá que fez isso e eu vou mudar, não mudei não. Eu sou a mesma mãe, sou a mesma lei, as mesmas ordem, né?! Num posso... então eu só..., só mudou um pouco na minha cabeça o meu modo de confiar em certas pessoas, em certos cidadãos... Que se diz se cidadão</p> <p>[...]Por... não, pelo que eu ti falei, pelo fato de você achar que cê está protegido, que cê tem alguém que possa ti proteger, enquanto no fundo ninguém protege ninguém, quem protege você é você mesmo! Você é ...a proteção de você é você se afastar, tá vendo? Se afastar, e cê tá se protegendo.</p> <p>[...]Vendo uma coisa errada assim que você acha assim: “ah eu vou tentar proteger”, não! Proteja você, os outros que se proteja, eu acho que é assim por que se você vai proteger alguém, você é... você que é o criminoso?</p>

	<p>[...]Eu acho isso, que nem ela tava..., ela agiu de forma, supostamente errada perante aos olhos da lei. Ela teve que pagar... E eu como mãe eu tive que apoiar, foi eu que fui atrás com ela, fui eu que corri atrás com ela, fui eu tudo.</p> <p>[...]Tinha que apoiar? Porque se dê de quando ela está perante a lei que (...) acusada como erro... quem sou eu pra ir lá e debater com pessoas bem mais forte do que eu, hum? Eu tinha pessoa que me ajudou e falou “num, ela não vai sofrer nada. Ela simplesmente vai fazer isso aqui porque foi o pedido, então ela vai fazer isso aqui e vai passar”, eu só pergunt (...) a única pergunta que eu fiz: “vai prejudicar ela no... na escola? Vai prejudicar ela no vestibular dela? Num sei quando ela quiser fazer o concurso?”, não! Só me preocupei com o futuro dela, entendeu?</p>
F - 8	<p>Na minha vida eu acho que eu sou mais compreensivo também, né? Eu aprendi muito com isso também. As vezes eu pensava sempre que nunca vai acontecer comigo, né? Via os outros, né? Os filhos dos outros, ah isso nunca vai acontecer. E acontece, né? Na vida da gente também isso. Então a gente fica mais assim, mais compreensivo em relação às outras pessoas também.</p> <p>[...] porque como eu disse, a gente nunca imagina que vai acontecer com a gente. E a gente fala muito, às vezes, das pessoas. Ah fulano é isso! Oh o filho de fulano! Cuidado! Não anda com fulano, né? E é assim o filho de fulano é bandido. Então a gente... eu aprendi um fato que a gente não espera para gente, mas acontece.</p>
F-9	<p>é porque eu sou muito chorona, tudo eu choro então eu sinto um pouco de depressão por esses acontecimentos né , então eu agradeço muito, mudou muito a nossa vida né</p> <p>[...]acho que a pessoa fica mais calma a minha cabeça tá mais agora...mais calma, eu ficava muito nervosa né</p> <p>[...] e só dele ir lá, mesmo ele indo lá eu ficava com medo mas o medo assim insegurança, né?! Mas graças a Deus que deu tudo certo, né?! E eu gostei muito das pessoas conversar com ele...</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSAPMSE – Representação Social sobre aspectos positivos da MSE
F-1	<p>Oh, eu acho que foi bom o comportamento, né? Na... tipo assim, ele era muito é... nervoso. Ele ficou mais sossegado. Entendeu?</p> <p>Eu acho que ele conversando com a psicóloga. Quando ele chegava em casa, ele chegava em casa e falava, né?: “Minha mãe a psicóloga é muito legal e a gente conversa bastante.” Entendeu? Porque ele era um menino, ele é um menino, ele gosta de conversar, ele é um menino atencioso, entendeu? Ele só teve esse problema.</p>

F-2	<p>Olha depois de um choque, depois que você leva um choque, você sempre aprende com ele. Então foi um aprendizado mesmo.</p> <p>[...]Eu aprendi que... Quando você é... é... é pega numa situação como essa, você tem que ta mais preparada. É... se... se acontecer ... se hoje ... por exemplo eu não teria ido sozinha na audiência com ele, eu teria levado sim a advogada, entendeu? Pra dizer que... as pessoas (...) a sociedade esta tão acostumada a sentar lá, é automático, eles tão acostumados a sentar lá com o menor infrator e ser aquilo mesmo, que ele não ouvi a parte, ele não vê como é a vida do adolescente, da/dos familiares do adolescente. Porque muitas vezes o pai e a mãe do adolescente infrator, ele é... ele... ele tratado como culpado, ou como... tipo assim não sabe falar. Muitas vezes senta lá a pessoa não ... o pai ou a mãe, não sabe conversar, só senta lá abaixa a cabeça diz não e diz sim. Eles não tão preparados pra uma pessoa sentar e falar, eles tão preparados só pra: "assina aqui, acabou", e o pai ou a mãe sai de cabeça baixa.</p> <p>O que significa ta mais preparada? É .. você saber ... só a quem passa, como eu passei, vi que eu falei, falei e eu não fui ouvida. Entendeu? Do jeito ... da maneira que eu estava me abrindo, não fui dada a devida importância. Tá mais preparada pra uma situação como essa, sabe? É como eu falei, se você vai com alguém, com um advogado, alguma coisa, você já ..., você ... eles... êh, êh, o advogado sabe como conduzir a historia.</p>
F-3	<p>Pra mim foi bom porque ele, hoje, é cristão, hoje ele tá dentro da igreja, ele hoje quer ser músico, né. Você não vê ele com turma de amigo, de gente errada, você sempre vê ele com violão, dentro de casa e fazendo aula pela internet, né. Ele faz aula de violão, eu vejo ele com outros objetivos, com outra preocupação que antes ele não tinha.</p>
F-4	<p>Então, o que foi bom, que ele saiu mais de maus companhias, eu acho que pra mim foi isso. [...] Da mal companhia que tinha, é... eles tinha, tipo assim, só andava com um grupo de rapazinhos, de meninas da idade dele, ficava aprontando, fumava, fumava maconha né, essas coisa, e depois disso não, depois que ele entrou maneirou mais. Não vou dizer que ele não fuma ainda né, porque, né, não vou passar a mão na cabeça, mas sim melhorou a companhia, a questão de amizade, já não tem aqueles amigos que andava com ele, porque igual eu falei, quando ele foi preso não pareceu um né que andava "ei", aquela coisa né, aquelas amizades que tinha "bora ali fuma um" e tal fulano né e aí quando ele foi preso pela primeira vez né, cadê? ninguém apareceu!</p> <p>[...] Isso aí depois que ele veio, eu senti que ele percebeu isso que a amizade dele, a família dele sou eu né.</p> <p>[...] Mas assim, pra mim foi bom, eu tô sendo sincera, pra mim foi bom igual eu falei pra última sessão que teve, com a psicóloga, eu disse que se fosse pra ele cumprir mais eu pra ser sincera como mãe eu assinaria pra que ele pudesse cumprir mais....Porque eu tenho medo, não vou mentir, eu tenho medo de um caso ele querer voltar tudo que ele era antes né e eu tenho medo. Enquanto ele ta aqui ele não voltava. Não voltava, então enquanto ele tava comparecendo né, fazendo o serviço dele direitinho ajudando o próximo que ele a gente</p>

	<p>não enxergava isso que achava que era só ele por ser só um filho de homem né, único, então assim eu enxerguei isso que ele melhorava enquanto tava aqui. Aí eu tenho medo a partir de agora de em casa como ele não tá mais fazendo o serviço de querer voltar tudo de novo, meu medo como mãe né, então eu acho isso que foi melhor.</p>
F-5	<p>Olha... assim... foi leve as falas com psicóloga, cê ta entendendo? [...] O pessoal, o contato com o CREAS que eu já fui armada, o meu marido já foi armado, armado no sentido assim a gente foi triste esperando uma sequência de... de... injustiça por mais seis meses. A gente já estava preparada que a nossa vida seria uma tragédia por mais seis meses um, um barco de injustiça por mais seis meses, e quando a gente chegou lá eu me surpreendi, por que a gente encontrei pessoas humanas, encontrei pessoas que verdadeiramente estavam com um olhar pra escutar tua historia... Pra não chegar ali ti crucificando... Ainda que... eles lidam com várias pessoas que tem esse problema, mas eu acredito pelo pouco que eu conheci que até com os pais e com as crianças que verdadeiramente cometeram delitos e que precisam dessa ajuda eles tem esse olhar que vai conseguir tirar a pessoa desse lugar, porque é um olhar de amor entendeu? ... Um olhar de ajuda.... Então eu... eu me surpreendi com o CREAS, eu me surpreendi com essa ajuda, então a fauna que eu tenho positiva é que as pessoas que estão indo pra lá que verdadeiramente precisam de uma recuperação, eu acredito que elas vão ter e nesse sentido me surpreendeu. Porque eu a ... eu achei assim, se tudo for arbitrário igual aconteceu até... pra chegar..., né?! [...] Então eu acho assim, a assistência e o atendimento que eles estão tendo na... no CREAS de nossa região, no caso de Porto Seguro se um... um... delinquente, um... um... juvenil que fez qualquer delito e que tá com o caráter em formação e ele é recebido com amor, com instrução, com ajuda eu verdadeiramente acredito que pode... possa haver uma reversão. Então eu acho que essa medida socioeducativa ela aplicada a quem verdadeiramente precisa, ela vai ter um... um... um... poder se a pessoa abrir o coração, se a pessoa tiver essa vontade, quanto mais cedo ela, ela pode realmente tirar pessoas, mudar de ser bandidos do futuro e resgatar.</p> <p>[...]é um m atendimento de amor, é um atendimento de pessoas preparadas, é um tem. um atendimento de não julgar, de ajuda. Então um exemplo, um, um, um caso... vamo colocar um perfil de um delinquente porque eu também sirvo voluntariamente a quinze anos onde eu lido com pessoas que eu ajudo.</p> <p>[...] Mas na estrutura institucional, a ajuda institucional me surpreendeu, porque ainda que a (...) as edificações, a estrutura seja muito simples e que essa fala fique registrado pra que as autoridades, os órgãos competentes de uma estrutura melhor, porque lá a gente ficava morrendo de calor, ela morrendo de calor... Mas o atendimento dela era nobre e fez a diferença.</p>

F – 6	<p>É... o contato que eu tive com as pessoas foi um ganho, um aprendizado pra, mudar minha, minha impressão. As pessoas que eu conheci dentro do projeto coral vivo, ah...</p> <p>[...] como eu ti falei no começo assim eu achei que meu filho ia cair na mão de pessoas assim que ia sabe dar bronca nele, era... ia trata ele é... como um... um... delinquente mesmo assim né?! Uma... é uma ideia que vem na cabeça da gente...[...] Então foi uma surpresa agradável saber que tem pessoas preparadas... isso realmente, realmente é uma mudança</p>
F-7	<p>Ah... a parte boa foi como eu ti falei, ela... hoje em dia, ela não vai mais se meter em confusão por conta de, de outra pessoa. Ela vai tentar proteger, só isso. Ela sempre é uma menina boa, dentro de casa, uma boa filha uma menina que me ajuda... Sempre foi!...</p> <p>Mesmo sempre antes de, de, de qualquer coisa... O negócio dela é ela ta ali, ela..., ela hum... quer proteger todo mundo e na época a irmã dela né?! Ela foi tentar proteger a irmã mais nova dela né?! [...]</p> <p>Na verdade não foi nada com ela, simplesmente por que passou na hora errada e no lugar errado, entendeu?!... E ai... ((inaudível 00:08:12)) a, o cidadão lá não quis que passasse e ai ela reivindicou, reivindicou que ela era aluna e ia passar por ali né?! Entendeu?!... Hoje ela não faz mais isso, ta ali ta abordando vou passar por lá, arrudeia.</p> <p>[...] Então, tem que se proteger.</p>
F – 8	<p>a parte boa é que ele, eu acho assim, que ele imaginava que ia ser.. sabe? Um inferno, né! Ficar...ele favava: eu não vou, eu não vou fazer isso, eu não vou cumprir porque vai ser igual à lá na cadeia. Aí eu falei não, não vai ser não. Porque ele não tinha experiência nenhuma nisso, né? Nunca tinha passado por isso, né? E eu acho que a partir do momento que ele começou a cumprir ele, ele, ele percebeu que não era nada daquilo que ele imaginava...Ele imaginava que era igual a lá na delegacia que ele ficou lá preso, né? Ele imaginava que ia ficar lá. [...] eu vejo que ele se ... quando por exemplo, ele ia para lá, ele ia com a maior felicidade, acho que pelo carinho que as pessoas tratavam ele. Conversava com ele, entendeu? E ele se sentia bem naquele sentido.</p>
F-9	<p>o que é que foi bom... eu acho que pra mim, foi tudo só dele ter ido lá escutar as pessoa... então pra mim, eu agradeço muito... então pra mim, isso mudou muito muito muito</p> <p>[...] ele escutava as pessoas...mas... é parece que a pessoa (psicóloga)... ele escuta melhor a outra pessoa, ele escuta a gente em casa, ele escuta bastante</p> <p>[...] mas achei q essa mudança, foi bastante pra ele</p>

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSANMSE – Representação Social sobre aspectos negativos da MSE
F-1	Acho que não teve coisa ruim não.
F-2	O ruim foi ter..., sempre ter tido muita atenção com meu filho e no momento eu senti que... eu falhei, ou que... tipo assim a expectativa era uma e geralmente fui atropelada com uma coisa dessa entendeu? Ah... é isso.... Mas dessa experiência dos seis mês (o cumprimento da MSE no CREAS) nenhuma. Não, não teve! Não teve por que, ele foi é..., cumpriu tudo certinho. Ele teve uma pessoa (psicóloga0 que atendeu a gente, que sempre tava ali ligada pra saber como tava. Então eu sempre tinha notícias boas pra dar pra ela.
F-3	<p>Pra mim, de ruim, quando uma pessoa passa por uma situação assim, é porque fica, assim, parece que a pessoa carrega assim, um peso pelo resto da vida. Porque quando você tem o seu nome na justiça, sujo, por mais que você faz pra tocar sua vida pra frente, como ele passou por aqui, tentando tocar a vida dele, mas sempre tem uma coisinha ali, uma coisinha que fica ali impedido.</p> <p>[...] Porque assim, por exemplo. Se amanhã se ele for arrumar um trabalho, puxar a ficha dele, aí já vai saber que ele teve aquele problema lá na justiça. Por mais que ele ficou lá pra trás, mas ta ali, é uma coisa que ta ali, é uma coisa que eu não posso fazer nada pra apagar aquilo ali, tá ali na justiça, isso pra mim é ruim.</p> <p>[...]Assim depende muito do ser humano, porque tem ser humano que ele não olha pelo o que tem, que aquela pessoa fez que ficou pra trás. Ele continua vendo, aquele ser humano, ele continua olhando "você fez isso" e ele condena aquela pessoa né, ele não fala "você fez isso, você era jovem, você era um adolescente, muitos adolescentes passam por isso, daqui pra frente eu vou dar uma oportunidade que você vai trabalhar, você vai trabalhar, você vai seguir seu caminho pra frente." Depende muito do empregador, né, porque nesse mundo de hoje, às vezes tem muita gente com coração aberto e vai ajudar o próximo, mas às vezes não tem. Tem pessoas com coração fechado, com a mente fechada, aí pra mim isso é difícil.</p> <p>[...] Na minha opinião mesmo eles sabendo que ele já cumpriu, vai tá sempre olhando pra ele e acusando. "Não vou dá esse trabalho pra esse jovem porque ele fez isso", né. Ele não vai olhar que ele já fez, já passou por aquela medida e tá livre não, sempre vai tá acusando.</p>
F-4	<p>Não, eu não achei nada de ruim.</p> <p>[...] Pra mim, tô sendo sincera, não achei nada de ruim.</p>
F-5	O tempo! Por que tipo assim, eu já respondi. Se ele não tivesse... ele tinha aula da tarde, aula de inglês, aula de educação física, ele teve que parar a academia que ele sempre fazia natação, fazia... sem... sempre fez esporte, ele teve que parar! E ele foi prejudicado na escola, que o tempo dele que ele fazia aula a tarde ele deixava de

	<p>estudar. Parou as atividades dele física que fazia e o estudo na escola, então acabou prejudicando um pouco o estudo, só! No mais não teve nada não.</p>
F - 6	<p>Ah... conviver cum... A acho que conviver (...) pra gente a gente sabe que foi punitivo [...] o estado punir um filho nosso, por causa de uma... a mão foi pesada assim e a gente sentiu. [...] é eu acho que... foi a... a forma foi, foi, foi inicial de tudo isso, foi realmente assim um pouco traumática né?! Eu fiquei com essa impressão do início.</p>
F-7	<p>O ruim é que eu achei que... assim, que eu... como se (...) como..., ela tem o... mundinho dela de adolescente né?! E, e... quando soube que ela tava passando por isso né?! Ai ficou todo mundo achando (...) porque ninguém acha que ela ta passando porque aconteceu algo de proteção a ela, acontece (...) acha que porque ta passando por aquilo eu não vou me... né?! Do assalto... porque (...) e você fica triste por isso que cê não educou seu filho pra passar por aquilo, né?! ... É só isso, mas ai tirando isso não. [...] Então as pessoas chegava querendo saber porque é que ela tava passando por aquilo.... E ela explicava e eu explicava, entendeu?!... Mas se fosse em num bairro que a gente acabou de chegar e tivesse pessoas que acabou de ver a gente, e vê ela passando por aquilo, ai que eles achavam “ah não, ali oh” [...] É... assim, teve pessoas assim no bairro assim. Que a gente mora num bairro bem assim... cê sabe né?! Ai o que é que eu ia falar, não pode nem..., ai então tem muitas pessoas erradas né?! ... Ai quando vê ela ali, aparentemente filhinha de mamãe cuidadinha, mãe que é empregada doméstica, bem cuidadinha, depois vê... medida socie... educativa, imagina o que? Não vai imaginar que é porque ela se defendeu de alguém, vai imaginar que ela tava fazendo algo de errado, só isso... Mas graças a Deus pelo fato que ela é conhecida ai ficou tudo... [...] porque a ruindade que eu acho só foi essa a... tipo a discriminação.</p>
F - 8	<p>não... ruim para ele foi passar por tudo isso, eu acho, né? Passar, ter que passar pelo processo de lá, mas na MSE não, na medida foi só bom para ele. Para ele só foi bom. [...] justamente por isso, para ele achava que era uma coisa e não, não tinha nada a ver. Era outra coisa. Era que... do jeito que foi. Bastante tranquilo, ativo, educativo para mim foi isso.</p>
F-9	<p>ah...pra mim eu acho que... eu acho... as pessoas pensar alguma coisa que ele fez de errado e ele nunca mais poder voltar na sociedade legal... entendeu? Desculpa ((se emociona))...desculpa ele é um menino muito bom ((se emociona)) [...] o fato ele ter ido lá cumprir medida socioeducativa, pode ser que tenha pessoas que tenham outra impressão dele... mas agora acho que não, porque... as pessoas mudaram muito o jeito de..., dele ir, achando que ele já mudou muito né ... só dele ter ido lá, cumprido o que tinha que cumprir desculpa mesmo((se emociona))</p>

	<p>oh eu acho que sobre emprego (pode interferi na hora de tentar conseguir algum) eu acho né</p> <p>[...] eu acho... já cumpriu o que ele fez, já não tá mais, mas eu acho que sobre emprego...já sabe que fez alguma coisa de errado, já acha que não mudou, e não quer dar emprego, entendeu?... Não que foi ruim, eu agradeço e foi muito bom pra ele</p>
--	---

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSMSE– Representação Social sobre melhorias na MSE
F-1	<p>Não fazia nada, ficava sentado. Aí ele falava: “ah mainha eu fiquei lá sentado sem fazer nada. Eu queria fazer alguma coisa” às vezes, né? as pessoas tem que, né? puxar, alguma coisa, né? podiam ter botado mais atividades pra ele....É um pouquinho mais, mais um pouquinho de atividades.</p> <p>[...]eu acho que deveriam (os funcionários) pegar mais no pé dele (o filho dela).</p> <p>[...] acho que conversar mais com ele, trabalhar mais na cabeça dele, entendeu? Eu acho que não foi ruim, mas eu acho que vocês deveriam mais ir... eles iam lá, iam ver ele, ligavam. Assim, sabe? Teve a maior assistência com ele mesmo, até hoje, né? Mas eu acho que deveriam dar mais um pouco de, como é que fala?, de <i>fazeres</i> , alguma coisa assim pra ... pra não ficar parado, pra não ficar parado, pra trabalhar mais na mente dele, né? Mais ... faltou só um pouquinho de mais coisa pra ele fazer.</p> <p>[...]ah, não sei. Assim... não sei. Trabalhar mais na mente dele. Não sei.</p>
F-2	<p>O que é que poderia ter sido melhor? é..., mais tempo, mais tempo, mais tempo pra mostra pra o adolescente[...] pra o juiz olhar, ver a mudança do adolescente, entendeu?</p> <p>[...]Mais tempo nas idas lá (CREAS). Eu acho assim que pra o meu filho resolveu? Resolveu porque eu sempre tive um filho maravilhoso, em qualquer momento um filho maravilhoso vai errar. Como aconteceu com esse mal entendido, que eu acho que foi um mal entendido. Mas e aquele adolescente que é de verdade, você acha que indo lá uma vez por mês tendo uma conversa vai melhorar a</p>

	<p>vida desse adolescente? Essa pessoa que ta sentada lá que ta t dando um apoio naquele momento ali, em um mês ela vai saber como é a vida desse adolescente em casa? O que cerca esse adolescente? Por que que não, tipo, é um trabalho..., vamo pegar você aqui vamo botar pra ...sabe? Existe a medida socioeducativa, até meu filho cumpriu só que ela viu que não tinha necessidade. E depois ocorreu a pandemia toda e ficou só nas entrevistas mesmo, mas ... arrumei um trabalho pra ele de imediato, entendeu? Pra ocupar o tempo, tá trabalhando de carteira assinada, é um filho maravilhoso pra mim então, é isso.</p> <p>[...]Passar a interagir mais, na vida, na vida do adolescente. Não digo do meu filho em si, mas do adolescente que eu to falando como mãe, mas eu tô aqui como mil mães que passam por isso aqui, como eu vi. Interagir com a vida do adolescente, porque tem adolescente que vai sentar e ouvir, mas tem adolescente que ele não ouvir tá ali, mas ele vai (...) ele não ouvi o que o pai e o psicólogo tá falando passando pra ele naquele momento, entendeu?. Você sente quando você conversa com alguém e esse alguém entende o que você tá falando, você entende o quanto o.. a... o grau que você leva aquilo pra o adolescente, o que o adolescente tá absorvendo que tem adolescente que não tá ouvindo.</p> <p>[...]Tem adolescente que ele não ouve, mas ... ele não tá preparado pra ouvir, mas ele tá preparado pra prática do dia a dia. É um trabalho de formiguinha. [...]Além dessas entrevistas ai... Visitas em casa... É... atividade física, pra não ser aquele negocio “eu to cumprindo... cumprindo medida socioeducativa, ali um trabalho que eu não gosto de fazer ou coisa parecida, pra ele interagir, pra ele... será? pô ...vamo aqui oh bater um jogo de futebol, você vai participar desse time! Então quem sabe dali esse adolescente não vai praticar pro resto da vida? [...]Porque o exercício físico ele também salva... Os exercício, atividade física ele salva vidas de pessoas doentes e menores infratores também! Porque o tempo que ele tá ali de falação... “ah eu vou tá andado com uma galera ali”, eu vou jogar uma bola, que aquilo ta me fazendo bem.</p>
F-3	<p>Assim, na minha opinião como mãe, assim, eu acho assim, não só pro meu filho, cada jovem que passasse por uma experiência dessa, eu acho que eles têm o mesmo pensamento do meu filho de conseguir um trabalho. Aí se eu pudesse chegar pra alguém e falar, abre uma porta não só pro meu filho, esse jovem que passar por essa situação que todos eles passem pela medida socioeducativa, né, mas que eles já saiam daqui com um caminho, com uma direção pra vida deles.</p> <p>[...] Um curso, estudo, trabalho, algo que preenchesse o vazio desses jovens sabe? Que ele não saísse... porque passa lá pela justiça, passa por aqui, mas depois voltam pra casa e ai eles continuam vazios, eles continuam sem ter um objetivo na vida. Alguns têm, muitos graças a Deus conseguem, têm, mas muitos não têm, aí pra mim teria que ter isso ai.</p> <p>[...] Seria diferente porque assim, quando você ta vivendo num mundo que você tem muitas oportunidades lá fora, no mundo, você tá ali aberto pra aquele mundo. Quando você tá vivendo aquele outro</p>

	<p>mundo que ocupa a tua mente, que ocupa aquele espaço que o mundo quer ocupar, tudo muda, tudo fica diferente. Pra mim precisa disso.</p>
F-4	<p>Rapaz, eu não... essa pergunta eu nem sei como responder, porque num, eu acho assim, pra mim tava tudo normal, pra mim tá bom, que elas também, a menina que ajudou ele sempre conversava com ele, eu acho que era isso, eu acho que era isso, ele mudou mais a minha relação em questão comigo, como mãe né, então assim conversava, brincava, dava atenção pra ele pra mostrar que ali né... as funcionarias dava, atenção a meu filho. davam sim, brincava, me ajudou também na parte financeira, assim, questão de alimentos que a gente passou por algumas dificuldades, como eu sou sozinha, mãe solteira, então assim, não tenho que...</p> <p>Não, não, não, pelo ao contrário falava que as meninas era gente boa né e tem vez que chegava em casa e falava "ah filho tá cansado né?" Assim em casa e ele falava "não, mãe, tô cansado não. Eu terminava de fazer as coisas e as meninas ia conversar comigo, ia me dar conselho, aí ia botar eles pra fazer outras coisas mais leve." Aí falei, tá bom.</p>
F-5	<p>É... eu não, não sei, não sei ti falar.</p>
F- 6	<p>talvez...talvez um... um contato né?! Assim, não sei se (...) talvez a mãe estaria inflamada com a situação, a, a criança também a filha dela na situação. Mas eu acho que, se a gente tivesse a oportunidade de ter tido esse contato... antes de iniciar qualquer coisa, eu acho que poderia ter poupado muito profissional pelo caminho ai né?</p>
F-7	<p>Assim, eu já vou falar é... a sugestão é o que eu do, é pra eles averigua melhor pra se saber o que foi que aconteceu. Não deixar que o cidadão que fez isso fale sozinho..., fale sozinho que nem fizeram, mon... chame ela pra debater cara a cara. Só que eu também não aceitaria, porque a gente mora numa rua que nem eu ti falei. É capaz uma bala perdida, hum rum, alguma coisa, não to falando (...) nem tenho medo não, porque é... a gente... a gente ta numa situação que a gente também tem que lutar pelo nosso direito, pela nossa segurança entendeu?! E a pessoa, na... no, no o cidadão na época que aconteceu isso, eu falei na frente dele pra ela, fala só a verdade não minta, fala o que aconteceu. Cade? Escreveu tudo que ela falou, escreveu tudo que ele falou, mas n teve um debate pra vê o porquê que aconteceu isso, o porquê! O por que que ela se defendeu? O por que que ele fez isso? não simplesmente ele si... rabo preso, foi lá e jogou o veneno e foi lá e mandou a cartinha e só ela que respondeu assim, e ele? Ninguém sabe o porquê, né? Entendeu o que eu to falando?!</p>
F – 8	<p>olha que acho, eu vejo assim... que poderia ser melhor que... no período do cumprimento da MSE, poderia abrir espaço para um curso, para sair de lá já com ... ele não fez né, mas já sair com um emprego, eu acho qualquer coisa, assim, um emprego ou um curso para ele fazer ou para adquirir uma profissão, né? Então eu acho que seria melhor por esse lado, né?</p>
F-9	<p>oh, o jeito que ele foi tratado... e eu gostei, pra mim, tá tudo ok. Eu não tenho que mudar nada se for pra melhorar algumas coisas</p>

	<p>[...] eu não posso falar que é melhor pra...pra ficar melhor ainda, né?! ...então pra mim, tá tudo ok, tá ótimo</p> <p>[...] o que ele fez, ele escutou bastante... e eles fala bem também né? Mechem com a cabeça...meche assim que eu falo, ele escuta bastante as palavras boas que eles falam lá, entendeu?</p> <p>[...] sim eu acho que as palavras boas né ....eles conversa bastante</p>
--	---

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSRIF – Representação Social sobre relações interpessoais com os funcionários
F-1	<p>Quando eu ia eu me relacionava bem. Todo mundo me tratava bem. As pessoas tudo <i>legal</i>. Gostei muito.</p> <p>[...]Olha eu não sei porque a gente quase não conversava. Ele que conversava mais com elas. Eu tinha pouco contato. Eu ia mais lá mais pra fica só olhando, pra incentivar ele porque às vezes ele falava: “ah mãe, eu não vou mais lá, não.” Aí eu dizia “você tem que ir sim.” Eu chamava ele, a gente ia. Entendeu? Ia mais pra ficar olhando ele lá e incentivando ele também, né? De ir, pra não faltar. Pra poder cumprir direitinho. Mas as meninas são legais. São, sabe, bem. Eu acho que pelo o que eu vi. Eu participei de lá, teve um filem lá, um filme que eles</p>

	<p>botavam e conversavam direto com eles. Eu assisti até o filme com eles. Eu acho que sim, eu acho que nessa parte assim foi comunicativa, foi, né? Eu acho que deveriam trabalhar mais, né, a cabeça do jovem, do adolescente. Dá alguma coisa pra fazer. Entendeu?</p>
F-2	<p>Muito boa. A psicóloga ela...ela ouvia, ela entendia e ela também... ela falava dos erros de uma maneira sutil, tipo ela não tava ali só pra me ouvir como mãe, então teve um momento pra eu falar, falei, falei, falei, falei e ela calma, agora eu quero ouvir ele. Porque a mãe fala de um jeito, o filho já fala de outro. [...]Pra ela ouvir. Muitas vezes um erro que tava acontecendo ali em casa, de atenção ou de alguma outra coisa que eu não via, que eu como mãe to ali só pra..., né?! Então, ela ouvia ele.</p>
F-3	<p>pra mim era ótimo, ele são profissionais excelentes, na recepção me receberam muito bem, a mulher que conversei com ela era uma mulher psicóloga, atendeu a gente muito bem, muito educada, explicava tudo direitinho, sabe, muito bom.</p>
F-4	<p>Ah pra ser sincera é poucas, assim poucas porque eu num, quem vinha era ele mais né, então só que eu sempre vinha mais pra acompanhar pra ver se ele tava vindo direitinho, pra só saber como tava o comportamento dele, então assim, foi boa em questão de conversa com as meninas.eu queria conversar mais com elas...Sim, assim, na parte sim, conversar mais. [...] Porque, eu falo assim, como eu sou sozinha eu tenho hora que preciso assim, de uma conversa de um apoio de uma mulher pra conversar, eu tenho meus pais, mas não é a mesma coisa, a gente tem receio né, e na fase que eu tava passando com ele eu precisaria mais de conversa né, então, tipo assim, se conversasse, porque eu puxava, que eu gosta de puxar, eu gosto de saber as coisas, eu gosto é... eu sou muito, igual minha mãe fala, espontânea, eu gosto de saber de tudo um pouco que acontece e eu precisava que eles, elas conversasse mais comigo né e só isso que elas não falava muito, pouco mas não falavam.</p>
F-5	<p>Muito boa! Pessoal sempre muito atencioso, muito educado, muito profissional, até pessoas simples, assim e que... que eu vejo que as vezes eles... eles tem que ter um pouco de firmeza, de dureza talvez por que eles lidam com todo tipo de gente, então eles tem que ter aquela postura mais assim por que... é... é... o tipo de pessoas que vão ali... eu sei que são pessoas que realmente tem que ter uma firmeza, mas ainda assim eles ainda tinham uma flexibilidade de... de... de um atendimento bom de uma educação diferente dos policiais, que os policiais não quiseram saber... eles chegaram sem... sem saber como se estivesse lidando com bandidos!</p>
F – 6	<p>Sempre, sempre, sempre, sempre, sempre foi boa. .. nunca tive um (...) nunca vi nada diferente assim, do momento que a gente entrava com ele, ficava com ele e... depois também ele ficava é... no particular com as pessoas e as (...) e ele saia, nunca falava nada assim ele... ele fala “ não pai ta tudo bem, ta tudo tranquilo, foi tranquilo e tal”, né?!</p>

	<p>[...] Ele não contava detalhes assim pra mim, porque eu via pelo semblante dele que realmente tava tranquilo. Então eu sei que lá dentro ele foi bem tratado.[...] Boa, boa.</p> <p>[...] Sempre foi boa, num tenho, num tenho recordação, não tem recordação de nenhuma vez que saímos de lá assim, clima tenso.</p>
F-7	<p>Era... quando eu chegava lá eles me tratavam muito bem e eu também num tenho o que falar por que me tratavam... me respeitavam.</p> <p>[...] Era boa até porque ninguém me questionou nada e eu não questionei nada a eles, num tiveram nenhum questionamento né?!</p>
F – 8	<p>ah eu também, né? Eles... pelo menos eu...me sentia muito bem com eles. Conversava, né? Toda vez que tinha a reunião lá me chamavam, né? Eu conversava bastante com a psicóloga e ela bastante... sabe? Parceira. Educada. E eu me sentia muito bem em relação a eles.</p> <p>[...] ela (psicóloga)falava bem dele, ele é um menino bom, né? E o que ele fazia. Eu acho que assim... é isso.</p>
F- 9	<p>oh eu falei, não fui nenhum dia, que eu fico meio nervosa então eu não fui o pai que foi, mas o pai falou que gostou muito... do deles falar, deles conversar...</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSRIFF – Representação Social sobre relações interpessoais do familiar com os funcionários
F-1	<p>ah, ele gostava. Ele gostava sim de... de... ir lá. Ele sempre falava das meninas, da psicóloga, da... ele sempre falava. É porque também é ... tinha um horário para cada uma, às vezes os meninos não se encontrava, ficavam tudo ali dois, três pra poucos. Mas ele se deu bem, ele conviveu bem, ele falou que gostava muito de conversar com elas lá, né? Que elas entendiam ele. É porque já passou tanto tempo e eu não lembro de muita coisa.</p>
F-2	<p>Boa também. ... não é impressão é ela (psicóloga) passou pra mim. Ele cumpriu certinho, no final ela ligou pra mim “ olha né?! tudo certo. Já encaminhei aqui o relatório é... seu filho, sabe? Super veio, foi a</p>

	todas a medidas”, não precisava nem eu avisar pra ele, oh amanhã é dia, ele já...!
F-3	<p>Eu perguntava como foi o dia hoje, porque ele vinha de manhã e num determinado horário ele vinha embora. "Você fez alguma coisa? Alguém conversou com você?" Aí às vezes tinha dia que ele falava que fazia, que pegou um documento, passou lá na impressora, aí tinha dia que ele falava que não tinha nada pra fazer, mas ele falava comigo que era tranquilo, né, ele só falava "mãe, foi tranquilo", porque ele não era muito de falar também não.</p> <p>[...] Assim, tudo eu gosto muito de ver as coisas né, ele passava pra mim que foi tudo bem...em nenhum momento ele falou "ah, mãe, não gostei disso hoje." O que ele passava pra mim era que era tudo bem.</p>
F-4	Bem, pelo menos achei....Porque ele sempre chegava falando bem delas né, a gente sabe quando adolescente não gosta da pessoa eles falam mesmo né, se tratar mal eles falam. E ele não, ele falava que elas tratavam bem, igual eu tava falando, brincava, botava pra fazer outro serviço ali sempre atento pra ele saber o que tava fazendo também, pelo menos ele nunca falou mal, pelo menos nunca maltratou ele, jamais...Nem nunca vi nenhuma cena também, sempre que eu ia lá comparecer todo mês também, nunca vi.
F-5	Muito educado também, eles chegavam atendiam ele bem, ele respondia todas as perguntas, ele se sentia a vontade com eles pra responder tudo, pra (...) super tranquilo.
F- 6	Da mesma forma (boa), todos eles, todos ele, todos eles.
F-7	<p>Ai ela era muito... assim, ela gostava muito e eles gostavam muito dela.</p> <p>[...] Porque quando eu chagava lá pra alguma coisa, que as vezes eu ia assinar algum documento, eu via o jeito que eles tratava ela. Os... aquelas pessoas que é bem atendida ali por ela, tudo gostava muito dela. Então eles mesmo falava que... ela era uma menina que nem parecia que tinha acontecido nada com ela... Ela chegava muito... elogiano muito.</p>
F - 8	Ah, era ótima. O pessoal gostava muito dele lá. O pessoal falava muito, inclusive... depois que ele saiu, que cumpriu, a menina falou: vem cá, traz ele aqui para eu dar um abraço nele e tal e ele num... o pessoal gostava muito dele...lá o pessoal é tudo parceiro e amigo lá....
F-9	<p>ah ele é uma pessoa, gosta de todo mundo. Com quem ele conversa as pessoas já sente uma coisa boa dele, então gostou muito, conversou acho que é Liliana o nome da menina lá. Então ele conversou muito, ele gostou muito dela, sabe? Escutou muito ela, ela deu conselho muito pra ele, sabe? Uma coisa boa isso</p> <p>[...]como eu te falei o jeito dele, não que ele é um menino ruim, mas mudou muito assim tá bem mais melhor ainda, sabe?</p> <p>[...] oh como te falei ele... a pessoa em casa já era boa e tá melhor ainda né?... é... as palavras... só de falar ... já é diferente, né?! Ja ajuda bastante a gente ne?!.....e também com a vinda do filho dele também... elas ajudou bastante ...já agradeceu né</p>

	[...] : ah elas falaram que uma coisa boa pra ele né? Pra mudança dele, né? já tava mudando né?! Ele agradeceu tudo isso, né?! Então... elas foi uma pessoa boa com ele né
--	--

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSMRF – Representação Social sobre mudanças na relação familiar
F-1	É eu acho que sim. Como eu te falei, eu acho que mudou o comportamento dele de... não é que ele é agressivo, ele não é agressivo, mas ele é rebelde. Ele ... se você fala uma coisa, tipo mãe e pai, né? Os outros ele trata bem (risos). Tipo assim: ele não tava mais batendo boca com a gente. A gente falava com ele e ele escutava, ele já tava aprendendo a escutar. Coisa que ele não escutava. Ele aprendeu a escutar. Graça a Deus até hoje, apesar que ele entrou nessa coisa (nova cena de ato infracional), mas ele escuta sempre a gente. Ele de adolescente pra agora, porque ele tá com dezenove anos agora. Ele melhorou bastante. Apesar desse vacilo dele aí, entendeu? A cabeça dele, eu achei, que amadureceu mais. Entendeu?
F-2	Sim, mudou a forma de relacionar, mudou a forma dele me ouvir, né?! [...]Tipo, hoje se eu falar assim oh “filho”, mando uma mensagem “você ta onde?”. Ele me responde onde ele tá.[...] Tipo assim, é... ele respondia, mas demorava aquela coisa de filho demorava, demorava, demorava, demorava. Então, hoje em dia ele ((pausa)), ele, ele passa isso ((pausa longa)), é... mesmo ele sendo de maior. “Mãe eu vou demorar um pouco”, mas ele chega. Aquele horário que ele falou, ele tá ali.[...] Cumpri tem mais obrigação [...]É... o aprendizado em si, ele não quer passar por isso de novo, com certeza! Entendeu? Assim como foi um choque pra mim, foi um choque pra ele também entendeu? [...]Então é o que eu falo sempre..., eu... eu sempre passo pra ele. É... a importância de você ter o direito de ir e vir, sabe? De cabeça erguida perante a sociedade, mas a sociedade não paga minhas contas e muitas vezes você ouvi muito falar isso. Mas você precisa tá bem diante dela. Entendeu? Pra você ser respeitado. Pra você ser bem visto.
F-3	Mudou assim, que antes ele era assim, mais... ele era nervoso, ele era, assim, impaciente, tipo, era, né, ficava muito na rua, saía de noite, ia pra escola, depois da escola já ia pra outro canto. Aí depois disso, aí ele começou a mudar, sabe? A mudar com os pais, a ter aquela

	responsabilidade de tá lá na rua, mas ter aquele horário de voltar pra casa. Ele não ficava lá na rua. Ele voltava pra casa.
F-4	<p>Então, mudou bastante, porque como ele era muito rebelde com a família inteira, parece que ele tinha raiva da família, do mundo, porque ele só vivia assim, então assim, com a família pelo pouco que eu tô enxergando, deu uma melhorada a mais também né, com os avós, com as irmã, então assim, pra mim, assim, pra mim tá tranquilo, não era igual antes né ele ta tentando melhorar mais ainda igual ele fala, sendo mais amoroso que a família é meio tosca dele, parte de pai, o pai é meio tosco então ele puxou mais pra o pai, mas ele ta melhorando ele da um abraço nos avós já chega dar benção, que antes não fazia, as irmã também né, brinca né, então como ele faz um trabalho assim tem vez que ele ta parado, sempre compra alguma coisinha pras irmã, já ajuda, então, assim, com a família ele tá melhorando, eu acho que precisa melhorar mais né. Mas...</p> <p>Comigo mudou também. Mudou nossa relação em tudo, o tipo de amor né, hoje ele é mais amoroso comigo né. Antes, era muito... desculpa...Ele antes era muito fechado, sabe? É como... tipo assim, se quisesse conversar com ele, eu não vou mentir, eu tinha medo de falar com ele, de... dele ser agressivo, né, então assim....Eu tinha medo, assim, até meus pais mesmo falavam assim, ah, não fica puxando muita conversa com ele, porque você não sabe como vai ser a reação dele, como é que vai ser.</p> <p>[...] É, eu tinha medo de ser agressivo, e eu não sei que eu pudesse fazer porque eu não ia deixar um filho jamais. Então assim, eu evitava, então acabava se tornando assim meio frio dentro de casa, ele não falava muito comigo, eu tentava agradar ele de todas as formas pra ver se, né, ele mudasse o coração dele, ele não aceitava, chegava muito tarde em casa se eu fosse de falar, eu tinha que falar do jeitinho pra não ter briga, então assim, hoje, graças a Deus eu hoje choro na questão de tristeza, mas também de felicidade, porque hoje, agora ele tira foto comigo. "E aí, coroa?" Beijo na testa, quando me vê quieta "foi o que, coroa, você tá bem?" Tá gratificante, igual te falei, por mim se ficasse 6 meses, 7 meses cumprindo, pra mim acho que seria bem melhor porque era melhor isso pra ele também que a gente mãe quer isso pro filho.</p> <p>[...] Porque assim, eu achei no caso, eu senti no caso, seguro pra ele né, é um ponto de seguro pra ele.</p> <p>[...] É igual eu falei, ele... pra ele mudar mais ainda o que ele já mudou, é questão afetiva né amoroso com a gente né, ele ter mais jeitinho de conversar, ele não é mais arrogante, aquela coisa e aqui mudou ele assim, eu senti que aqui mudou ele, entendeu? então assim, por mim, se for cumprir, cumpre de novo, eu assinava mesmo entendeu?</p>
F-5	<p>não mudou nada, entendeu? Assim por que o meu filho sempre teve assim... ele sempre foi muito tranquilo, ele sempre foi muito quieto, ele... ele sabe? Ele é um menino tranquilo, ele nunca... nunca me deu trabalho, ele nunca... nunca... sabe? Assim ele nunca repetiu de ano, ele nunca... nunca foi chamado por causa de uma briga na escola, nunca levou suspensão, eu nunca tive problema com meu filho, de nada! Então assim... e... continua (...) continuei não tendo,</p>

	ele continua sendo um filho carinhoso, amoroso como sempre foi. Num... pra mim não mudou né?!
F - 6	particularmente assim não mudou nada, absolutamente nada. Porque assim ele sempre foi tratado com o mesmo zelo, o mesmo amor... [...] Mas da relação dele com a situação e dentro da família não posso falar que teve assim...Alteração porque na verdade a gente procurou levar essa forma... Branda né... assim, entendeu?
F-7	Ela... assim, ela sempre fala assim que ela hoje vai pensar bem agora quando ela tiver que fazer algo por conta de alguém porque não foi com ela, foi com a irmã que ia passando na hora e falaram algo com a irmã e ela não gostou, e aí ela foi falar e ela... revidaram contra ela. Ela fala que outra vez ela vai pensar porque quem passou por o... por o como é o nome? [...] Não, não, não. Mudou depois da medida socioeducativa.
F - 8	Claro! Mudou muito. Mudou naquilo que eu disse, né? Antes, P. vem cá. Eu não vinha, esquecia. Agora não, faz isso lá pra gente, P. vai resolver um probleminha para gente, depositar um dinheiro, ele vai, entendeu? Vai e volta, né? Tá aqui o recibo. Antes não, sumia. Entendeu? E nunca respondia assim, imediatamente o que a gente pedia, né? Era...sempre na correria, barulho, mas hoje não, hoje ele é tranquilo! Liga para ele. Faz favor, vem cá. Ele vem. Vai lá na roça, ela vai. Faça isso. Vai no mercado. Vai no caixa eletrônico, então assim... mudou muito. Tá mais responsável.
F-9	Oh! É... a família apoiou, se ele fez algo que não devia, ele tinha que fazer alguma coisa pra pensar a cabeça dele... sobre o que não era certo o que ele fez... então foi uma coisa boa pra todo mundo [.....] eu pra mim, assim a amizade dele na rua ele já não é mais assim, não sai mais com os amigos dele, já é diferente... né [....] oh eu mesmo gostei muito, do jeito que ele ficou em casa, já era bom, menino bom calmo ele, nunca foi nervoso, mas mudou bastante, ficou mais calmo ainda que ele era sempre calmo, sempre calmo, nunca me deu trabalho.

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
Familiar de Egresso	RSMRC – Representação Social sobre mudanças na relação comunitária
F-1	Bom... o ano que ele tava fazendo ele tava de boa, entendeu? Mas no outro ano, foi 2017, o ano passado, ele... ele se dá com todo mundo. Todo mundo lá gosta dele. O pessoal gosta todo dele. De velho à criança, todo mundo gosta dele lá, né? Pergunta sobre ele. Sempre tá mandando abraço, mandando beijo pra ele. Ele é muito querido assim. Sabe, lá? Eu acho que não mudou nada porque assim, que ele já se

	<p>dava bem com os pessoal. Já era querido. O negócio dele é a amizade com outros tipos de gente, ne? Entendeu? Mas na comunidade ali, todo mundo gosta dele. Todo mundo pergunta dele. Ele tem um filhinho de dois anos, os meninos, todos mundo gosta dele, são apaixonados pelo menino dele. Entendeu? Sempre que eu vou visitar ele, as pessoas às vezes mandam alguma coisa pra ele. Então tá todo mundo na expectativa de sair de lá, entendeu? Todo mundo orando, pedindo a Deus para que ele saia transformado também porque eu já falei pra ele: sair de lá pra ele fazer besteira de novo eu não quero. Eu quero que ele saia de lá transformado, mudado. Apesar de que tava trabalhando, ele atava estudando, né? Mas eu quero assim que ele se saia dessas amizades, amizades falsas. Porque pra mim é amizade falsa, entendeu? Só nesse aspecto assim que trabalhar mais nele. O resto não.</p>
F-2	<p>Olha, nesse ponto aí, eu não sei se a palavra certa é não, por que ele sempre foi um rapaz muito educado e ele continuou sendo muito educado.</p>
F-3	<p>Assim, pra mim mudou porque eu via ele, às vezes, comentando alguma coisa errada que talvez ele fazia também. Chegava em casa, ele dizia "mainha, aconteceu isso e isso com alguém." Então eu via que ele tinha lá uma preocupação com alguém lá da rua, às vezes era conhecido, às vezes não. Ele via aquilo, chegava em casa e comentava comigo. Algo que tava acontecendo, que incomodava ele. Aí pra mim mudou isso aí.</p> <p>[...] Hoje eu vejo ele assim, ele, que antes lá em casa, antes ele chegava lá em casa com amigos que eu nem conhecia, hoje, quando ele chega em casa, já é com amigos que eu conheço, que "já é" da igreja, com amiga também que eu já conheço, então pra mim mudou, porque eu passei a ver ele andando com outras pessoas.</p>
F-4	<p>Olha pra mim falar, acho que sim por que ele assim tá saindo pouco, num tá muito com as amizade, igual eu te falei, então assim, é pouco que eu tenho que falar porque ele, assim, pros outros na rua, como falam, era perfeito né, um menino bom, aquela coisa, agora dentro de casa é aquela coisa, quem sabia era eu que passava, né, então assim, pra mim fez diferença pouca em questão disso.</p> <p>[...] É, porque acho que a comunidade enxerga de outra forma né, infelizmente né, por mais que tá ali trabalhando, por mais que... sempre vai ser um moleque, um drogadoinho que eles falam, muitos que já escutei isso.</p> <p>[...] como, assim, ele já foi preso, acha que vai fazer, vai sempre continuar fazendo o mesmo erro entendeu? Mas pra muitos pensam assim pra muitos não, como eu já ouvi muitos que não, ele tem o direito de mudar sim, é um menino bom e tal. Já muitos "ah, não, vai continuar no mesmo erro" e eu não aceito isso, eu enxergo diferente</p>
F-5	<p>lá na escola não mudou nada porque eles foram muito discretos, mesmo porque eles entenderam o que tinha acontecido. A única coisa que... o, o diretor fez ele tirou a menina da sala, porque ele não confiou mais na menina e na mãe da menina, ele ficou com medo que... qualquer atitude da menina, a menina falasse ou reclamasse pra mãe e a mãe fizesse outra reclamação e aí atrapalhasse mais</p>

	<p>ainda a vida do Bruno. Então ele simplesmente trocou a menina de, de sala, falou assim: “por uma questão de segurança eu vou trocar pra que eles não tenham convívio, pra evitar qualquer tipo de coisa”, então só isso, mas assim os colegas dele num teve nada... ((interrompe))</p> <p>[...] bairro dele não mudou nada. ... na escola ninguém nem ficou sabendo que ele cumpriu. Nem na escola, nem no bairro, nem ni lugar nenhum! Porque foi uma coisa assim, não teve repercussão nenhuma, porque ninguém comentou e... num... num... num... teve nada.</p>
F - 6	<p>poucas pessoas tomaram conhecimento assim disso, né?! A gente procurou ser, um pouco mais reservado com relação a isso. Os amigos próximos assim, que são amigos em comum... não mudou.</p>
F-7	<p>Não mudou não, não mudou ela continuo as mesma amizade, as mesma pessoa, por que ela é... escolhe muito (...) escolhe não! Ela sabe escolher as pessoas, ela é... muito bem queri (...), bem vista, bem querida lá.</p>
F - 8	<p>muda. Muda porque... no período da medida ele já tava ciente que ele não poderia fazer nada... assim... de anormal... depois de 10 da noite ele não poderia estar na rua, em bar e ssas coisas assim. Então, o que é que aconteceu? Ele se afastou de tudo. A gente começou a orienta-lo para não fazer esse tipo de coisa. Porque se a policia prende e ele ta sem documento, ou aborda, né? Tem que tá com documento, tem que tá e tal e tal. Então...ele começou a entender que aquilo não era para ele.</p> <p>[...] se afastou em tudo. Ele não ia... depois das dez ele não ficava na rua de jeito nenhum. E também durante o dia ele ficava mais em casa, assistindo televisão e essas coisas né? Ele não saia... só quando a gente mandava mesmo ou ia junto. [...] Parou tudo. E, todos os sentidos. Não se envolvia mais com aquele... aquele pessoal dele. Aqueles grupos que ele andava, né?</p> <p>[...] de tudo. Do povo da comunidade em geral, ele se afastou tudo.</p>
F-9	<p>oh é a gente somos muito conhecidos aqui no arraial, então as pessoas elogiam muito ele. Por mais que aconteceu aquele caso, né?! Que eu não quero nem mais... mas as pessoas elogia ele ainda bastante né?! Isso pra mim, foi muito bom.</p> <p>[...] ele parou de andar com algumas pessoas é... os amigos né... os amigos que a gente sabe que não vai ser... não que...tem pessoas boas também, são meninos bons também ... mas a gente vê de um lado que é melhor ficar sem essas amizades do que ficar... com essas amizades que a gente não aceita... entendeu? mas foi...</p> <p>[...] as pessoas sabem de tudo o que acontece, não adianta... então as pessoas... no começo que aconteceu isso, foi um choque na família, mas depois todo mundo abraçou, ele e conversou com ele...</p> <p>[...] somos muito conhecidos no arraial né, então todo mundo apoiou, não que apoiou o erro que ele fez....mas tentou... ajudar ele de uma forma diferente</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSAPV– Representação Social sobre aprendizagens de conteúdos para a vida
F-1	<p>Acho que sim.</p> <p>[...]oh, eu acho que ele aprendeu porque ele mudou o modo de pensar dele mais, ne?</p> <p>[...]também não sei porque quando ele fez a medida socioeducativa ele não era casado, ele não tinha filho ainda, né? Não tinha responsabilidade assim, né? Então eu acho que ele depois teve o filho. Ele teve a mulher dele aí ele agora tá mais, apesar de que ele tá lá (na prisão). Mas ele mudou assim...ele tá mais tranquilo.</p> <p>eu acho que foi também pela medida socioeducativa porque de lá vieram trabalhando com ele. Então eu acho que sim acho que a medida teve uma participação boa assim, né? Nele porque ele viu um modo de viver já diferente.</p> <p>[...]diferente assim, ele teve mais responsabilidade. Quando ele saiu ele procurou logo se matricular, a estudar. Entendeu? Nesse aspecto assim foi bom porque ele teve mais, como assim...teve mais, como é que fala? Teve mais, incentivou mais para ele fazer ... pra ele entrar na escola, para ele trabalhar, entendeu? Pra ele se sair mais de problemas. Eu acho que ajudou muito. Né, não?!</p>
F-2	<p>Aprendeu sim. [...]Olhar mais aonde ele está, as pessoas que está a volta dele, entendeu? Querer melhorar ao ponto de um dia, poder ajudar uma pessoa assim.</p> <p>Cara eu, eu, é porque assim eu elogio muito ele por que é o filho que ele é pra mim, entendeu? Ele é um filho amoroso que se preocupa comigo, eu nunca tive problema nenhum com ele, então isso pra mim foi um erro, né?! Foi uma... uma... uma...um, um fato que aconteceu e não mudou o caráter do meu filho, ele tem um caráter bom.</p>
F-3	<p>Acredito[...] o comportamento dele, o jeito dele, a gente sente a expressão da pessoa, muda e ele tá mudado. Eu acredito que ele aprendeu, ele tá mudado, que ele mudou muito...</p> <p>Mudou assim, eu, tipo assim, o que eu fazia lá, hoje eu não faço mais. Ele falou pra mim "o que eu fazia lá, o que eu já fiz, eu não faço mais hoje."[...] As coisas erradas, aí ele fala comigo que o que ele fazia lá</p>

	atrás, porque eu continuo chamando a atenção dele, ele fala "mainha, eu não vou, eu sei o que eu passei, eu não vou mais fazer aquilo."
F-4	Sim, mudou bastante....Então eu acho assim, pra mim ele aprendeu mais assim, a respeitar em questão aqui, que ele aprendeu aqui isso, ele começou a respeitar mais as pessoas, a me respeitar, então acho que ele aprendeu aqui isso, o respeito que as meninas passava pra ele.
F-5	Durante o período... é... eu, eu, eu não saberia falar a fundo, e como eu ti disse fato dele fazer um serviço voluntario... tudo que ti faz ser voluntario eu acho que ti acrescenta algo de positivo, sempre! Sempre que você é voluntario pra tua sociedade, pro teus vizinhos, pra qualquer coisa que seja que você faça algo pro teu próximo. Independente se seja algo compulsório, voluntario. O fato de você servir sem ter uma remuneração eu acho isso positivo independente de como isso venha pra tua vida ((pausa curta)) então isso é algo é pontual. [...] Agora com o fato..., com o fato eu acho que ele aprendeu a não confiar muito.... Foi uma fala muito assim: "não confia muito nas pessoas, num acha que as pessoas são tua amiga porque em determinado momento pode mudar de ideia e querer ti ferrar", então nesse sentido eu acho que ele perdeu um pouco da inocência tipo assim, de ...das pessoas "ai são meus amigos", mas não num, num, num tem dó de ti prejudicar, de ti ferrar, nesse sentido assim.
F - 6	Sim.... Porque ele teve o convívio [...] Em, em, em (...) ele ia ser colocado em algum momento da vida dele, ele ia ter que ir pra rua pra ser colocado a prova do que nós passamos pra ele, cê entendeu? A gente achava assim, não que eu ia segurar meu filho dentro de uma redoma, pra uma hora colocar ele pro mundo, mas a gente vai dosando porque a gente vive num local assim, particularmente um pouco complicado de amizades, e assim muita liberdade, e a gente sabe das dificuldades que o local tem com problema de drogas essas coisa. [...] . Mas um momento ele ia ser provado, só que esse momento foi...é... é... antecipado com essa situação com essa situação. [...]Ele foi pra rua! No momento que ele foi pra rua, que ele foi lá ter contato com a... com o coral vivo com essas... Não que ele vivia [...] e isso ai trouxe coisas boas pra ele, porque ele chegou falando diferente, ele se soltou mais, ele era um, um menino meio (...) embora ele gostava de brincar muito dentro de casa, quando tava na frente dos outros assim ele, ele limitava um pouco a brincadeira, não sabia se (...) então, ele sabe fazer uma piada engraçada, ser oportuno assim, na, na, na conversa dele. [...] Foi... cresceu... cresceu do convívio mesmo sabe?...Teve, teve (...) colocado a prova.
F-7	Rapaz, é... ela sempre teve uma cabeça boa, então eu nunca percebi assim algo a mais que possa ter mudado sabe... Ela sempre foi uma menina boa, não tenho o que reclamar não. [...] Não o que ela aprendeu é que nem eu ti falei, ela acha assim que... é porque foi perda de tempo, porque ela acha que tudo que ela

	<p>aprendeu ali, ela já sabia né?!... Que ela não tava ali pra aprender, ela tava ali pra pagar por algo que foi cobrado injustamente né?! [...]. Ela (...) eu acho que via mais como punição... Que ela até pensou que ia varrer rua, “pô mãe mas se for pra varrer rua eu não vou não”... Eu falei não vai não, você vai (...) eu sei que vai ser outra coisa. Ai quando a gente viemo no psicólogo, que a gente viemo no psicólogo também né?! Ai ela falou: “não, você não vai passar por isso, simplesmente você vai lá pra... cumprir os seus horários, sua carga horaria” que ela... se não me engano era três vez por semana.</p>
	<p>sim. Eu acho que ele não vai voltar a fazer, eu acredito que não (risos). Voltar a fazer o que ele fazia. Fazer umas loucuras, né? Sair de moto empinando, esse tipo de coisa rua e bebendo, festando. Ele não vai fazer, eu acredito que não. Porque ele não tem feito mais, né?</p>
F - 8	<p>sim. Eu acho que ele não vai voltar a fazer, eu acredito que não (risos). Voltar a fazer o que ele fazia. Fazer umas loucuras, né? Sair de moto empinando, esse tipo de coisa rua e bebendo, festando. Ele não vai fazer, eu acredito que não. Porque ele não tem feito mais, né? ... eu vejo que ele, que ele pensa em trabalhar, né? Em casar, arrumar um emprego, que ele tá desempregado agora, quer trabalhar... mesmo ele fazendo delivery com a motinha dele. E animado assim, sabe? Ah essa noite vou trabalhar lá em ... isso é muito importante para ele, eu acho... que apesar que a gente não força ele em trabalhar em nada... agora ele acabou de concluir a carteira de motorista dele. Só falta pegar, então...é um fator muito complicado, guarda incomodava e prendia a moto e você se sentia muito constrangido em relação à isso. Nesse ponto o pior da vida dele foi esse. Polícia parando toda hora e ele pilotando sem carteira então, prendiam... foi um Deus nos acuda em relação à isso. Que ele pegou a moto e começou a andar e andando sem carteira a polícia começou a perseguir. Prendia... tinha semana que prendia duas vezes a moto dele. Então era guincho e ele ficava revoltado com isso, mas tava errado não podia fazer nada. Então agora essa fator da carteira tá concluído e ele aprendeu muito em relação ao passado.</p>
F-9	<p>nossa bastante, porque...foi bom pra ele ficou com medo de ser preso. Então, assim a cabeça dele tava só pensando nisso! Se ele fosse pra lá... ele ia escutar pessoas, as palavras ia mudar ele, como mudou né?! Então o medo de ficar preso... de sair mais agressivo, não sei, né?! As pessoas muda, né? ! quando vai pra um lugar daquele lá né, então só dele não ir, acho que...penso desse jeito [...]. eu acho que ele aprendeu na vida pra não fazer mais coisas erradas, né? Pensar positivo sempre. Aconteceu? Aconteceu! Né?! Não que é certo, ninguém vai achar certo e os pais também não aceita isso né, mas aprendeu bastante ele, o certo é certo né?</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSDDMSE – Representação Social sobre como o familiar ver direitos e deveres através da MSE
F-1	não sei, só ele mesmo para responder.
F-2	<p>Direitos, que ele tem o direito de ir e vir, que ele tem os direito de falar de se defender, de ser ouvido né?! E os deveres de estar correto com a sociedade, com as pessoas a sua volta. Olhar com quem ..., onde você tá, se vai... se tá vendo um grupo ali, se tá vendo que vai ter uma briga, você se afasta, mesmo que tenha alguém lá que você tenha uma amizade. Se você tá vendo que você vai se prejudicar, não encosta. Entendeu? Se afaste, é a melhor opção... Às vezes seu vizinho tá errado, mas você não vai deixar de falar com seu vizinho, mas você tem que saber se afastar do seu vizinho de uma maneira sutil e correta, pra não ofender também... Entendeu? Porque todo mundo ...tem o seu direito de ir e vir... É se a gente pudesse escolher a onde ir, com quem estivesse ao nosso lado, tava ótimo! Mas não.., não é, então o adolescente ele precisa entender que..., a amizade é boa, é maravilhosa, eu sempre tive isso comigo. Amizades, amizades beleza, mas se eu to vendo que aquela amizade que eu amo, que eu gosto muito tá indo por um caminho que eu não quero pra mim, que minha mãe e meu pai tá lá olha é isso, isso, isso e isso, eu vou ter aquela amizade sim! Mas não ali do lado dela, dia à dia, andar, sabe? Sair, esse tipo de coisa.</p>
F-3	<p>Mudou... às vezes, ele fala assim comigo assim: "Mainha, eu não vou, eu tenho que fazer isso assim, tipo assim". Mas ai eu falo D. isso aí não é coisa assim que você pode fazer, porque até uma pessoa você tem um pensamento de uma coisa e você tem outra. Antes se eu fosse falar com ele, ele já ficava nervoso, já coisava, hoje em dia ele entende que aquela pessoa tem pensamento e ele tem outro e aquela pessoa lá não pensa igual ele, não age igual ele. Então hoje eu vejo que ele mudou nesse sentido.</p> <p>[...] Então ele aprendeu sobre os deveres, tipo assim, eu vou sair, mas eu tenho aquele horário que eu tenho que voltar. Eu vou pra tal lugar, mas eu tenho que avisar minha mãe que eu vou pra aquele lugar. Eu não vou pra lá por mim mesmo, agora que ele tá indo pra igreja, aí ele sai daqui pra lá e vai para Arraial Dajuda. Aí eu fico com medo, né, porque vem aquela lembrança, aí ele me dá uma explicação: "Mainha, eu vou com meu pastor, eu vou com o grupo da igreja eu não vou sair daqui pro arraial da ajuda sozinho", então eu vejo isso nele.</p>
F-4	<p>ele já sabe o que passou, o que é errado né, que já sabe que não pode fazer porque é errado né e já sabe uma parte também o que é certo, então assim, eu acho que ele aprendeu um pouco disso ai também viu [...]</p> <p>Então, porque tipo assim, se ele fizer errado de novo ele vai ter que pagar e infelizmente agora como ele já fez 18 já não é mais adolescente, então ele vai ter que pagar por isso, e vai pagar como? Preso, ou ele paga preso ou eu falo com ele. Hoje ele me dá livro aberto deu falar isso com ele de dar conselho pra ele agora, que antes, assim, ele não escutava né, ou ele vai preso, se fazer coisa errada ou ele vai</p>

	preso ou outra coisa vai acontecer. Perde a vida então eu falo pra ele, eu não quero nenhum dos dois, então você ande certinho entendeu, pra você ser uma pessoa boa pra não precisar pagar nada disso. [...] Sim, ele percebe por que até semana passada ele assistindo um filme ele disse que, ele falou assim "ô mãe, nunca mais a psicóloga ligou, né." Assim conversando sobre isso ainda semana passada e "eu sei que eu fiz errado, mas eu acho que tenho direito né de mudar, direito de ser uma nova pessoa minha mãe". Eu falei com ele "com certeza meu filho, é direito seu, de todos nós, a gente erra, a gente pode acertar também."
F-5	Na visão dele...ele ficou com uma sensação de injustiça... aquele momento ele ficou com uma sensação de injustiça "Porque é que os meus pais não (...), estão deixando barato pra não ir pra frente, pra não correr um risco de injustiça maior?" Então aquilo não ficou bem resolvido na mente dele, só que ele é calado ele não ficou falando e a gente não ficou puxando dele, a gente só falou: "Filho a... bo.. a gente vai fazer isso ai que é bacana, é um estágio, mas a gente não colocou muito explicado o que é que é, né?! Então eu não sei se ele tem muita consciência disso.
F - 6	Eu acho que foi pesado pra ele, assim não sei ti falar hoje, mas assim naquele momento com dois meses ali, eu lembro que pegou pra ele.
F-7	Eu num sei lhe dizer. Direitos e deveres , porque eu não sei o que é que realmente é direito na cabeça dela né?!
F - 8	isso é que foi importante para ele porque ele aprendeu que ele estava errado em relação à isso. Ele achava que não, né? Ele achava que fazia as coisas e que não estava errado. Vou fazer... fazia mesmo achando eu não estava errado. E ele lá ele aprendeu que as coisas não podem ser dessa forma, da forma como ele imaginava que tinha que ser, que... que....era sair e....e.... enfrentar situações, passar por cima, como uma vez fugiu da polícia de moto, correndo de moto. E ele entendeu que não pode ser dessa forma. Tem que ser da forma da lei. Da forma que tem que respeitar a lei.
F-9	eu acho que o direito de não julgar muito as pessoas [...] Isso!! Eu fico tão...acho que é isso((se emociona))

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSDDMSE – Representação Social sobre direitos e deveres através da MSE
F-1	eu acho que influencia , né? ... ah eu não sei... [...] não sei responder.
F-2	Mudou..., a seguinte forma . É o que eu vou voltar a repetir né?! Que você tem que tá mais preparado pra uma situação como essa, você tem que passar a..., a..., a brigar mais pelos seus direitos ,pra você

	<p>ser ouvida entendeu? Pra você sai dali, não como a pessoa correta, mas a pessoa que foi ouvida. “Oh errou? Errou! Vamo aqui, vamo acertar os erros? Vamos! Vai ter alguma..., alguma medida pra esse erro? Vai! Mas eu também quero entender aqui você como mãe”, entendeu? “Eu quero entender aqui o adolescente”</p>
F-3	<p>Mudei de olhar pra uma pessoa e de não acusar a pessoa sem conhecer. (Não) julgar a pessoa. Hoje eu já procuro, eu olho pra um tipo tem um jovem que está num determinado problema, aí eu não vou acusando aquele ali e tal. É tal, faz assim, assim, eu penso comigo, eu oro por aquela pessoa, eu procuro saber por que que aquela pessoa está vivendo aquela determinada situação, sabe? Hoje eu faço isso, às vezes eu procuro até conversar com aquela pessoa pra tentar ajudar de alguma forma, sabe? Eu não vou ficar vendo lá aquela pessoa naquela situação e fico só rumando pedra, eu fico só acusando, só, tipo, você tá na beira do abismo e eu chego lá e te empurro. Não, eu chego lá e te dou a mão puxo e procuro hoje ajudar, sabe, ajudar pessoas. Não a ficar acusando.</p>
F-4	<p>Então, porque achava que eles aqui, né, num tipo assim, como eu posso dar o exemplo, não servia, não ajudava muito né, não ajudava, tipo assim, eu já vi casos de colega com filho de menor, aquela coisa, e eu pensava, pra ser sincera, até pensava, ah, será que resolve mesmo né? Eu pensava assim. [...] É, que não funcionava e hoje não eu vi que pelo menos com meu filho eu senti que ele melhorou bastante quando ele veio praqui, entendeu</p>
F-5	<p>Então oh “Ah, houve uma falha do juiz ou do... do ministério publico” Então eu posso saber que foi injustiça, porque eu sei da veracidade dos fatos.</p>
F - 6	<p>Tá acho necessário, como eu descrevi aqui, né?! Eu acho assim, dentro dum contexto ela é muito importante né?! Extremamente importante, né?! Então de um modo geral assim, as pessoas que tem problema com os filhos, né?! independente de qual que seja a condição da família ela precisa de um auxilio, o... a..., a... é uma oportunidade que aquela criança que está em formação ainda ela ter acesso, a sabe as regras do jogo né?! Assim, como é que funciona as coisas direitinho, o que é que ele pode absorver pra ele, o que é que ele vai trazer de retorno pra ele, ele tomando aquelas atitudes certas ou erradas ali. O CRAS eu acho que é esse momento do socioeducativo assim, que se a criança for ali pra dentro, eu acho que... que ele vai ter uma oportunidade ali. Tem que (...) eu vi que tem profissionais ali assim, o contato que eu tive né?! [...] eu acho que ele tem pessoas ali, que pode, pode orientar ali sabe?</p>
F-7	<p>É influenciou sim até porque como ela (...) eu (...) é... na verdade eu não sei se é um direito, mas um dever ela teve que (...) ela, ela foi é... chamada pra aquele (...) pra aquela ação, então eu, na minha cabeça que eu tinha o dever de ir, então um dever[...] Não, não mudou não! Assim... só a única coisa eu mudou é que agora a gente tem mais é... cautela, de né?! Né?! Com as coisas.</p>

F - 8	<p>para mim mudou muito que eu aprendi que muito com isso, com essa situação, né? Que eu acho que...para mim eu vejo que a gente tem que orientar mais, né? Educar mais, a gente tem que ser parceiro. Eu acho assim que às vezes a gente falha, na verdade a gente falha por não ter feito certas coisa, né? Segurado mais, então... eu aprendi que a gente precisa eh...se dedicar mais, se debruçar em relação à isso, filho.</p> <p>[...] Eu falhei por não ter assim, sabe? Acompanhado mais. Que eu trabalho e viajo e viajo para ir para salvador então não tava muito presente na vida dele, né? A gente deixa de estar presente por estar trabalhando, correndo atras de algumas coisas que, né? Às vezes não são tão importantes. Eu acho que o mais importante, no momento, é ele.</p>
F-9	<p>Não, não eu acho que mudou muita... não mudou pra mim, na minha visão, né ?!</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSDPJMSE – Representação Social sobre diferenças entre pena judicial e MSE
F-1	<p>em primeiro lugar a diferença é que ele tava na rua, tava em casa, tava com a gente, né? E lá ele tá trancado, ninguém... a gente ver ele uma vez por semana e olhe lá. Eu acho que a diferença eu acho que é essa. Eu acho que ele é... o judicial... eu acho assim que agora, como fala... o bicho pegou pro lado dele, né? Ele agora tá sentindo na pele, né? Eu acho que a diferença é ... seja a liberdade, né? A liberdade de ele cumprir ali todos os dias, ir todos dos dias é muito diferente dele tá ali trancado. Entendeu?</p> <p>[...]eu acho que ele percebe sim. Ele se arrepende de tudo, apesar que ... mas ele se arrepende de tudo assim. Ele fala: “ah mãe, eu me arrependo de tudo o que eu fiz na minha vida, eu não sei o que</p>

	<p>aconteceu comigo”, né? Mas, eu acho que a pensa judicial acho que é... porque ele era adolescente nera? Para ele agora eu acho que... num é que...que...como é que fala? Ele agora, antes quando tava indo, cumprindo ali direto, né? E indireto... apesar que às vezes ele fala: “ah, eu não vou não.” Vai sim. Vumbora sim. Eu incentivava ele pra ir. Eu acho que é melhor assim do que lá dentro, né?</p> <p>Uma que a gente não ver ele direto. Não sabe o que está se passando, né? Apesar que fala: “ah eu tô bem aqui. Não tá acontecendo nada. Entendeu? Mas <i>preferia</i> ele do lado de fora, né? Indo todo dia... mas acho que é...é... ah eu não sei.</p>
F-2	<p>A uma diferença grande, a uma diferença grande... É... prisão, né? É... algemas vocês né?! Passar por esse tipo de constrangimento que, pelo amor de Deus. É..., você ser julgado realmente como bandido, a, a, a... medida sócio educativa, ela, ela... já fala tudo né?! Que é uma medida de reeducação daquele adolescente tá precisando... é ótima a medida, é ótima mesmo! É o que eu falei, precisa de mais coisas pra ela se tornar melhor, mas com certeza tem que ter né?! Por que você tá vendo ali..., você vai tá ai com uma pessoa que vai ouvir entendeu? As pessoas tem que ser formadas hoje em dia pra sentar ali ouvir o adolescente ouvir o familiar sem julgar. E tem muitos lugares que você entra e a pessoa já te olha e..., sabe? ... Então assim, precisa melhorar? Precisa, mas é uma/um, um... item que precisa ter... Só precisa melhorar. [...] Cara a prisão ela marca o ser humano pelo resto da vida, né?! Você vai lá pra dentro, tem muitos casos que muitas pessoas que saem de lá reedificados, mas pra um adolescente ((pausa curta)), sabe? Pra eu não... consigo nem pensar, entendeu? Os pais sofre eles também sofrem é humilhação... E..., vai/leva isso pro resto da vida então..., com certeza é uma grande diferença.</p>
F-3	<p>Tem, tem diferença. Porque assim, lá ela vai tá preso, não é isso? Ele vai tá preso, tem cadeia que prende a pessoa lá, maltrata, é um monte de coisa faz, que não tá ensinando nada, só tá piorando a situação daquela pessoa. E no outro lado, na medida socioeducativa, pelo contrário. Tá te ensinando a pessoa a andar por outro caminho, a fazer aquilo que é bom pra aquela pessoa. E o outro lado lá eu não vejo que tá ensinando.</p>
F-4	<p>É então, porque ele não tá de menor, ele ia pagar uma pena ali, né, por perto, junto comigo praticamente né eu vendo o que ele tava fazendo e tudo e agora como ele ta de maior não ele vai ter que ir pra prisão ir preso né, presidio.</p> <p>[...] sobre a prisão... Olha é, passa mil coisas assim, questão de que eu não quero passar isso, eu não quero passar essa angústia, sofrimento que eu vejo muitas, eu falo porque eu tenho uma parente que tá lá há mais de 20 anos. Lá infelizmente eu sei o que minha ex-cunhada passa e então, tipo assim, eu não quero passar isso, essa dor, saber que ele ta lá dentro e eu não puder cuidar dele igual eu cuido em casa, então eu acho que eu não aceitaria, como mãe, eu vou ser sincera, eu não aceitaria e eu não penso em hipótese alguma dele chegar, cair lá dentro, eu não sei como vai ser minha reação infelizmente, então é isso que eu acho, eu não aceitaria.</p>

F-5	Eu acho que uma é simplesmente porque é menor idade... Eu acredito que seja isso... Menor idade eu acre... eu... eu... eu imagino que a justiça pensa ele ta em formação eu vou tentar recuperar ele, pra que no futuro ele não seja um delinquente e se ele for adulto não, ele tem consciência das suas atitudes, ele tem que ser penalizado de verdade.
F - 6	Acho que a dose do remédio. Uma criança, uma criança ela, é... difícil falar né?! Por que uma criança ela ser punida, a gente num sabe, naquela fase do, do, do, da cabeça dela que ta em formação ali como que aquilo vai cair dentro da cabeça dela. As vezes aquilo pode ser uma semente lá dentro que vai aflorar com vinte e sete, trinta anos de idade. É uma, é uma pancada assim, né?! Ainda mais quando... igual eu to falando da experiência do meu filho.
F-7	Eu acredito assim que eu acho que é um pouco mais leve né?! ...A de, do, do jovem...É pelo fato de ser jovem né?! De ser adolescente. Então eu acre (...) e pelo fato que minha menina estudava né?!...Eu acho que se fosse pra um adulto seria mais pesado, seria já de varrer rua mesmo ... eu acho que pra um adulto seria mais difícil né?! Então por isso que a cabeça dela ta mais... ainda mais ajuizada ainda né?! Que ela fala agora “sou uma mulher, eu tenho 20 anos”. [...] Foi por isso! Por que isso ai é humilhante, passar por isso. É humilhante até porque... É humilhante! Cê não roubou, cê não matou, você é um cidadão de bem, ela tava me ajudando no meu quiosque trabalhando comigo, então é?! ... eu trabalho, trabalhava de manhã, trabalhava de, de noite, trabalhava na lixeira, pra da uma educação pro meu filho, pra depois ela ser tipo maltratada? Jogar esterco e merda na cara? E is... não é toda? E... e ai ela teve que pagar uma coisa que... Foi por isso que ela reenvidou, ela deu ... tem que falar a verdade, tem que falar.
F - 8	olha que acho que para o adolescente não pode ser, né? Não pode ser prisão, né? Não pode estar preso um adolescente porque ele não tem noção do que é um presídio, né? Quando P. caiu (foi preso) em Teixeira ele nunca imaginava que seria daquela forma porque ele me contou que ele foi la para a delegacia, essa delegacia de polícia civil, ele ficou preso na quinta feira, aí foi dormir no chão né? Ele tava de bermuda, ele ficou quinta, sexta, sábado e domingo, só fui ver ele na segunda feira, e ele de menor! Então ele contou que ficou no piso dormindo no chão molhado, durante esses cinco dias, depois que eu cheguei lá e levei um colchazinho para ele. Mas um adolescente que não tinha, né? Era réu primário, cair em uma delegacia com um bando de bandidos, então né esse tipo de coisa. Isso é constrangedor para qualquer um ainda mais quando é um adolescente. Não tinha noção do que estava fazendo. Parceria! Vamos alí! Ah, vamos! Então é diferente. Ele era um menino bom. Ele nunca foi de bagunçar. Acompanhou pessoas erradas. no caso dele que ele ficou oito dias lá na delegacia, então isso foi para ele, sabe? Isso foi terrível! Então é claro que a MSE é muito mais interessante para um adolescente porque ele só vai aprender com aquilo. Lá (prisão) ele só vai aprender coisas ruins. Olha fulano ... tanto que quando ele saiu de lá ele saiu com o bolso cheio de

	<p>bilhetes. Leva pra fulano. Então eles já tavam influenciando em outros sentidos, né? Leva pra fulano que tem uma coisa lá, uma maconha lá...quer dizer... já saiu de lá com os caras empurrando problema para ele, né?</p> <p>já a MSE... Não! É orientação! Educação ! coisa diferente! É outro nível, né? Outro nível de educação. Lá (prisão) você só vai aprender o que não presta. Gíria. Faça isso! E aquilo vai entrando na cabeça do adolescente, né? Coisas que não devem entrar.</p>
F-9	<p>é... eu penso assim, nunca passei por isso né ... então eu acho que é um sofrimento. Não sei como é lá ...a prisão! Acho que por mais que a pessoa erre, né?! Acho que tem de a segunda chance, né?! de.... não sei de estudar, de escutar um pouco mais, de levar bronca também na hora de levar. Eu penso tudo isso. Pode sair de lá um pouco agressivo demais também. Não sei como que é também, né?! E eu penso desse jeito.</p> <p>[...] e cá (MSE) ... eu acho assim que... é mais carinho, não que ele precise que tem em casa. As palavras mais bonitas e eu acho que precisa de, as crianças... precisa um pouco de também disso, talvez em casa não escuta os pais, mas do outro lado escuta também, então eles precisa de um pouco disso eu acho...</p>

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	RSCMSEF – Representação Social sobre contribuição da MSE para o futuro
F-1	eu acho que houve assim na maneira como ele pensar, na maneira de ele agir com a gente, entendeu? Ele era muito rebelde e ele já não tava mais, né? Ele tava mais, como é que fala? Ele tava mais centrado nas coisas, entendeu? Eu achei que foi muito bom. Foi muito bom.
F-2	Contribuiu, na..., no aprendizado de você está, saber onde está, com quem está, sabe? De você ter um contato de uma pessoa que vai ti ouvir, muitas vezes você vai se ...você..., tenho que teve em algum momento ali que ele é..., que ele, ele se abriu... não só sobre isso por que eu ..., né?! Mas sobre outras coisas, sobre alguma coisa que... né?! Que... com certeza machuca ele, alguma coisa que ele acha que ele né?! Precisa melhorar ou que ele precisa ser entendido, né?! E com certeza ela passou pra ele a importância de também ouvir, né?! Então... melhora no aprendizado de 100%.
F-3	É, contribuiu pra ele ser uma outra pessoa, pra ele ter caráter, pra ele ter responsabilidade, pra ele ter respeito, ele pensar em conseguir

	<p>aquilo, um trabalho pra ele trabalhar para conseguir as coisas de uma maneira que ele trabalhe de maneira honesta, não fazendo outras coisas erradas, então pra mim isso é muito importante.</p>
F-4	<p>Nessa parte aí, ajudando ele a ser uma pessoa melhor né, então tá, contribuiu sim bastante porque ele tá sendo uma pessoa melhor né. [...]. É então, na forma de me tratar né, igual eu falo, ele não tratava eu assim, então ele hoje me trata diferente, com mais atenção, mais carinho, então pra mim isso é gratificante como mãe. Então pra mim tá sendo bem, pra mim foi ótimo, tô sendo sincera, de coração, pra mim foi ótimo.</p>
F-5	<p>Sinceramente, nenhuma. Assim, me desculpa sabe.</p>
F - 6	<p> cresce, sempre cresce, sempre tem um crescimento, sempre há um crescimento...Eu acho que, que ele não é tão leigo assim e num... embora a gente não fale muito sobre o assunto, de num saber o que é que aconteceu de ter visto tudo e de ter feito o que ele fez, em função de um, de um, de uma situação passada....Então eu acho que ele sabe que ali não é um caminho legal, [...]. Ele sabe que ali num é uma.... se foi uma brincadeira, não é uma brincadeira que vai ser aceita de novo, se foi uma palavra que ele falou não vai ser uma palavra legal de colocar. Isso é obvio. [...]. Há uma lição, sem dúvida pra todos nós, todos nós.</p>
F-7	<p>Eu acho que ... é... o que ela agora vai pensar mais, sabe?! Não que ela achou que foi justo, que nem eu ti falei a pessoa tem que vê, se proteger, não era um homi que tava ali armado, num era um ... Tinha muita maneira de, de sabe? De lidar com isso, mas assim eu acho que no futuro ela vai ter que ensinar pros filho dela pra ter um pouco mais de cautela, não confiar mais ni... só pelo fato de ser uma autoridade ter mais cautela! Não é questão de dizer assim, eu vou ser ruim! Cê vai ter mais é... respeito, e seu lugar de respeito, se cada um tem sua função tem que respeitar viu?! Respeitar.</p>
F - 8	<p>pro futuro eu acho que ele saiu de lá disposto a viver outro, outro nível de vida, né que é assim... trabalho, deixar aquele passado, esquecer. Ele não... não já fala mais disso, a gente também não fala para esquecer esse passado. E viver outro tipo de vida que ele vivia. Contribuiu muito em relação a isso, né? Aprendeu muito, aprendeu bastante, né ? que num tem feito mais nada de errado. A gente já confia, né? Já tem mais confiança, antes não. A gente não tinha confiança. Saia, era aquele terror, né? Entendeu? Então... ele aprendeu muito. [...]. ele aprendeu, ele aprendeu, assim no jeito de conversar, ele era arrogante, ele conversava, ele não respondia da forma que a gente espera... hoje não você conversa com ele e ele é bastante calmo, não responde com responde com bastante paciência. Então nesse lado eu acho que foi mais importante para ele. Respeito mais as pessoas.</p>
F-9	<p>eu acho que o futuro do meu filho... tudo vai... tudo mudou, né?! Ele tem agora vinte anos, então daqui pra frente, trabalho trabalho trabalho e a vida dele vai... sabe, melhorar bastante. Já tá já bom caminho, né?! E esse projeto foi muito bom pra ele</p>

	[...] como eu falo, aconteceu os erros dele, né?! Ele foi pra lá, escutou as palavras das pessoas. Então, acho que isso mudou muito a cabeça dele, né?!
--	---

GRADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FAMILIARES DE EGRESSOS

Familiar de Egresso	RSMSE – Representação da Medida Socioeducativa
	OPMSE – Outras percepções sobre MSE
F-1	não é isso aí. Agora só queria falar assim que. É ... tipo assim...eles deviam... não foi ruim, foi bom. Mas deviam trabalhar mais, entendeu? eu acho que fazendo alguma coisa assim... é... tipo dando trabalho, alguma coisa assim pro jovem não ficar tanto parado. Eu sei que a reunião assim conversando também é bom. Mas tipo assim, dá um trabalho, alguma coisa pra fazer. Tá entendendo? Pra o adolescente não ficar ali o tempo todo só escutando... porque tem uns que nem escuta. Nem escuta. Senta ali e pepepê... nem entra na cabeça. Aí fica alí, aí vai embora. Pronto. Não entra nada que falou, entendeu? eu acho que uma trabalho, alguma coisa, trabalhar com plantas, sei lá, um trabalho. Sabe? Alguma coisa assim...para incentivar mais o jovem de tipo assim, não é pegar no pesado, mas é influenciar mais no trabalho, do que só trabalhar na cabeça dele. Alguma coisa assim para eles fazer. Entendeu? No dia a dia. Acho até que é melhor, mais divertido também.
F-2	Não.
F-3	Então quando vocês convidam os jovens a virem aqui, os pais deles aqui, vocês perguntam porque eles começaram aquela situação, começou a praticar aquelas coisas? [...] Porque eu acho, assim, tudo na nossa vida tem um porquê. Às vezes os jovens começam a praticar coisas erradas, tem muito a ver com a situação que ele veve. E aí outra pergunta que vou fazer pra você, quando vocês chamam os pais deles aqui, vocês chamam os pais juntos, individual, como é que é isso?... É então, como eu tô te falando, cada jovem, cada situação na nossa vida tem uma raiz, um porquê. Então vocês chamam os jovens, vocês escutam os jovens, então eu, na minha opinião, vocês teriam que chamar também a família, os pais, pra saber dali, de onde que vem o que levou aquele jovem a praticar aqueles atos. Está me entendendo? Procurar ir ali mais fundo na vida dos pais também, da família, porque é como se fosse assim, aquele pai plantou uma sementinha estragada ali naquela família. Daquela sementinha, se aqueles pais plantaram, só vai nascer frutos estragados, que são os filhos. Então daí o motivo que eu queria que vocês ensinassem aquelas famílias, não sei se vocês têm que chamar eles ou vocês têm que ir até eles, não sei como é a forma que vocês trabalhar. Pra vocês entenderem, assim vocês iam saber como melhor cuidar daquele jovem, pra ele poder, quando ele passar por aquele medida, passar

	<p>por todo esse processo, ele sair dali fortalecido. Aquilo que levou ele a fazer aquilo, começou dentro da casa dele, talvez nem foi lá no mundo, foi dentro da família pra ele, pros pais também terem a noção que eles podem melhorar com o filho. Que eles podem dar pra aquele filho o que ele foi procurar lá fora. Em muitas famílias existe isso, o filho não tem aquilo que ele precisa ter dentro do lar, dentro de casa, então ele vai procurar no mundo lá fora. É isso que eu queria falar pra vocês.</p>
F-4	<p>Não, acho que pra mim tá ótimo, tá perfeito, eu gostei que eu desabafei um pouco.</p>
F-5	<p>Não, foi tudo perguntado. Eu só gostaria de... de sugerir né?! Que as pessoas responsáveis, direcionasse mais verbas pra isso aí. Pra que houvesse melhor estrutura porque eu acho que se eles gastassem é... mais com essa instrução né?! Com essa ajuda pra adolescentes nessa idade, os que realmente precisam, é... a nossa sociedade pode ser muito melhor no futuro. Então eu acho que esse investimento, também na estrutura física, não só nos profissionais, que os profissionais estão preparados, mas na estrutura física dando um conforto, dando uma condição, dando uma estrutura mais</p>
F - 6	<p>não, acho que do, do processo socioeducativo... eu acho que foi assim... num resumo pra mim foi, foi... é... como eu posso falar? Foi uma...foi uma experiência socioeducativa, mas a gente superou né?! Nós passamos, pronto, né?! Assim, com a ajuda do pessoal do CRAS, o contato né?! A visão que eu tinha depois o contato, tudo isso aí foi uma mudança. Mas é... eu acho que... com tudo antecipado a gente se antecipar, as coisas, sabe, né?! Fazer com que essas crianças não tenham assim necessidade de passar por essa situação, que aí a gente já tá falando do CRAS especificamente, porque o CRAS já pega um negócio pronto, né?! Mas assim sabe, a gente sabe de todo um trabalho que pode ser feito antes, né?! Assim onde que o estado pode atuar pra que as crianças não tenham que passar essa situação, que não é passar pelo CRAS é pra ter que, que, que, que, que , que ter que se consertar dentro do CRAS que as pessoas não tenha, num precise da ajuda do estado ali pra poder sabe, é... é... qualquer que seja a dose do remédio do CRAS, cê entendeu? [...] To falando do meu filho... Ao, ao menino que cometeu um delito ali grave ... [...] Então eu acho que o CRAS é importante sim, eu vi que tem uma importância muito grande, eu aprendi muito com o CRAS, né?! Com, com, com lidar com essa situação toda porque pra mim eu ia ficar com aquela imagem lá da pancada... ((interrompe)) [...] é, a, a ter calma pra enxergar a situação, eu cheguei acelerado lá no CRAS sabe?...Eu cheguei armado, tanto é assim que (...) armado que eu digo é de palavras obviamente. .. Eu cheguei armado assim pra lidar com, com, com, com as psicólogas, com o pessoal ali, com, com os atendentes querendo contar sempre a minha história a versão minha da situação e o pessoal falou: “não, calma fica tranquilo a gente vai... fica tranquilo”, tanto é que hoje é... eu falo aconteceu uma situação, mas... tudo dentro do meu peito tá</p>

	<p>resolvido com certeza porque esse processo todo com o CRAS assim não foi traumático, eu tinha uma impressão que lá dentro era como se fosse um cárcere, sabe? Meu filho ia ter que tá lá, ficar ali, e os outros olhando pra ele e... né?! Como se fosse uma cadeia mesmo...Era uma punição na minha cabeça era isso, entendeu? Então o processo todo foi desmanchado dentro do CRAS, foi, foi atenuado dentro do CRAS ali.</p>
F-7	<p>É que nem eu ti falei, se... tem que estudar e vê, pesquisar é... pra saber por onde começou, o que começou pra que o jovem não fica mais rebelde. Entedeu?</p> <p>[...] É... é que nem eu ti falei eles teria que ser uma punição pros dois. Punição pros dois.</p> <p>[...] Você ta ali pra educar, não pra mutilar, massacra, um pai e uma... um filho conversando ((inaudível 00:20:53)) é essa agora, você que criou, você que na... que pariu e educou do seu modo, deu comida ((inaudível 00:20:58)) a vida inteira, cê não pode dar um tapa. E agora você tem que vê esse ((inaudível 00:20:03)) fazer do teu filho gato e sapato não! Tem que ser de acordo pra todo mundo, a educação pra todo mundo igual, todo mundo tem que responder igual.</p>
F - 8	Eu já falei tudo.
F-9	eu sou agradeço pra eles...