

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES DO PSICÓLOGO NA SOCIOEDUCAÇÃO: O  
SABER INGÊNUO DE ADOLESCENTES EM INTERNAÇÃO PROVISÓRIA E  
EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO DEGASE**

**LETICIA MONTES PENHA TAYLOR**

**2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**AS REPRESENTAÇÕES DO PSICÓLOGO NA SOCIOEDUCAÇÃO: O  
SABER INGÊNUO DE ADOLESCENTES EM INTERNAÇÃO PROVISÓRIA E  
EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO DEGASE**

**LETICIA MONTES PENHA TAYLOR**

Sob a orientação da Professora Orientadora  
**Prof<sup>a</sup> Dra. Luciene Alves Miguez Naiff**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre** em Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de Concentração: Processos Psicossociais e Coletivos.

**Seropédica, RJ  
Junho de 2015**

150

T243r

T

Taylor, Letícia Montes Penha, 1964-

As representações do psicólogo na socioeducação: o saber ingênuo de adolescentes em internação provisória e em cumprimento de medidas socioeducativas no DEGASE / Letícia Montes Penha Taylor. - 2015. 103 f.: il.

Orientador: Luciene Alvez Miguez Naiff.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, 2015.  
Bibliografia: f. 86-90.

1. Psicólogos - Teses. 2. Representações sociais - Teses. 3. Delinquentes juvenis - Reabilitação - Teses. 4. Adolescentes - Assistência em instituições - Teses. 5. Psicologia do adolescente - Teses. I. Naiff, Luciene Alvez Miguez, 1969- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

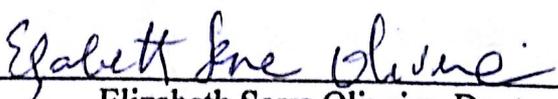
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**LETICIA MONTES PENHA TAYLOR**

Dissertação/Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Psicologia**, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, área de Concentração em Processos Psicossociais e Coletivos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/06/2015.

  
Luciene Alves Miguez Naiff. Doutora em Psicologia Social. DEPSI/UFRRJ

  
Elizabeth Serra Oliveira. Doutora. INES

  
Rosane Braga de Melo. Doutora. DEPSI/UFRRJ

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus filhos amados e queridos, Guilherme e Eduardo.*

## AGRADECIMENTOS

*Aos meus pais, pela herança herdada: o desejo de saber,  
À Neia, pelos mimos de sempre,  
À Oscarina, pelos ensinamentos “ingênuos” a respeito do mundo  
Ao José pelo companheirismo e pelo carinho,  
Ao Marcelo pelo entendimento silencioso,  
Ao Álvaro e ao Augusto pelos olhares carinhosos,  
À Dona Sônia,  
Aos companheiros de trabalho do DEGASE, pela parceria na pesquisa e pela  
possibilidade da troca diária,  
Aos meus amigos da vida, de sempre e para sempre, longe e perto,  
À professora Dr<sup>a</sup>. Luciene Naiff, pela generosidade em dividir  
conhecimentos,  
Aos companheiros de turma da Rural,  
e,  
Aos adolescentes já atendidos e em atendimento no DEGASE, fonte de  
inspiração para este estudo.*

## RESUMO

Taylor, L. M. P. (2015). **AS REPRESENTAÇÕES DO PSICÓLOGO NA SOCIOEDUCAÇÃO: O saber ingênuo de adolescentes em internação provisória e em cumprimento de medidas socioeducativas.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, PPGPSI - Programa de PósGraduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

Alicerçado na Teoria das Representações Sociais, o presente estudo teve como objetivo primordial a identificação das representações que os adolescentes em internação provisória e em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade têm do Psicólogo que atua no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE). Com este intento, o estudo apresenta o resultado obtido através de uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo, pela análise dos resultados obtidos através de associação livre a partir de uma palavra indutora e pela análise do conteúdo do discurso dos adolescentes.

Neste sentido, o estudo também é refletido sobre o papel do psicólogo no trabalho socioeducativo a partir dos embasamentos teóricos e dos saberes dos adolescentes acerca das ações deste profissional.

A pesquisa contou com a participação de 102 adolescentes em atendimento no sistema socioeducativo e os resultados obtidos revelam que a Representação Social do Psicólogo é a de um profissional que ajuda, atende, conversa, que alivia suas angústias durante o período de permanência no DEGASE e que também é reconhecido por seu nome pelos adolescentes.

Palavras Chaves: representações sociais; psicólogo; medidas socioeducativas; adolescentes.

## **ABSTRACT:**

Taylor, L. M. P. (2015). **REPRESENTING THE PSYCHOLOGIST IN SOCIO-EDUCATION: The naïve knowledge of teenagers in temporary internment and complying with socio-educational measures.** Master's Thesis submitted to the Institute of Education Dean of Research and Graduate Studies, PPGPSI - Graduate Program in Psychology at the Federal Rural University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015

Based on the Social Representation Theory, this study had as its primary objective to identify the representations that teenagers in temporary internment and complying with socio-educational measures of internment and teenagers in semi-liberty, have of the Psychologist who works in the General Department of Socio-Educational Action of the State of Rio de Janeiro (DEGASE). To that end, this work presents the results obtained through a quantitative and qualitative research, by the analysis of results obtained through free association from a word inducer, and by discourse analysis.

In this sense, the present study also reflects on the role of the psychologist working on socio-education from the adolescents' theoretical foundations and knowledge about the work of this professional.

The research involved the participation of 102 adolescents in the socio-educational system and the results reveal that the Social Representation of the Psychologist is of a professional who helps, answers, talks, who relieves the adolescents' distress during the period of stay in DEGASE and who the adolescents recognize by name.

**Key words:** social representations; psychologist; social and educational measures; teenagers.

## LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

<b>QUADRO 1.</b> Comparação entre os sistemas que estruturam as representações sociais .....	15
<b>QUADRO 2.</b> Normativas Internacionais que embasam o atendimento à criança e ao adolescente no Brasil.....	22,23 e 24
<b>GRÁFICO 1.</b> Amostra de sujeitos por sexo .....	43
<b>GRÁFICO 2.</b> Amostra de sujeitos por Medida .....	44
<b>TABELA 1.</b> Número de adolescentes por idade .....	44
<b>GRÁFICO 3.</b> Amostra de sujeitos por idade .....	45
<b>GRÁFICO 4.</b> Amostra de sujeitos por escolaridade .....	46
<b>QUADRO 3.</b> Capacidade dos alojamentos superiores – CAI Baixada Internação .....	48
<b>QUADRO 4.</b> Capacidade dos alojamentos térreos – CAI Baixada Internação.....	48
<b>QUADRO 5.</b> Capacidade dos alojamentos – CAI Baixada Internação Provisória.....	48
<b>QUADRO 6.</b> Capacidade dos alojamentos – CRIAAD Ricardo de Albuquerque.....	49
<b>QUADRO 7.</b> Distribuição dos elementos evocados.....	51 e 52
<b>TABELA 2.</b> Elementos do primeiro quadrante- Medidas Socioeducativas .....	52
<b>TABELA 3.</b> Elementos do segundo quadrante - Medidas Socioeducativas.....	54
<b>TABELA 4.</b> Elementos do terceiro quadrante - Medidas Socioeducativas.....	55
<b>TABELA 5.</b> Elementos do quarto quadrante - Medidas Socioeducativas.....	57
<b>TABELA 6.</b> Elementos do primeiro quadrante - Psicólogo do DEGASE.....	58
<b>TABELA 7.</b> Elementos do segundo quadrante - Psicólogo do DEGASE.....	59
<b>TABELA 8.</b> Elementos do terceiro quadrante - Psicólogo do DEGASE.....	59
<b>TABELA 9.</b> Elementos do quarto quadrante - Psicólogo do DEGASE.....	61
<b>GRÁFICO 5.</b> O fazer do Psicólogo .....	62
<b>GRÁFICO 6.</b> O fazer do Psicólogo do DEGASE.....	63
<b>TABELA 10.</b> Categorias e subcategorias do fazer do Psicólogo.....	65
<b>TABELA 11.</b> Categorias e subcategorias do fazer do Psicólogo do DEGASE .....	66 e 67
<b>TABELA 12.</b> Categorias e subcategorias do fazer dos Outros Profissionais da Equipe Técnica.....	75 e 76
<b>GRÁFICO 7.</b> O fazer dos Outros Profissionais da Equipe Técnica.....	77

## LISTA DE SIGLAS

**CFP** – Conselho Federal de Psicologia  
**CONANDA** – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente  
**CPI** – Comissão Parlamentar de Inquérito  
**CAI-BR** – Centro de Atendimento Intensivo – Belford Roxo  
**CRAS** – Centro de Referência de Assistência Social  
**CREPOP** – Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas  
**CRIAAD** – Centro de Recursos Integrados ao Adolescente  
**CRP** – Conselho Regional de Psicologia  
**DEGASE**- Departamento geral de Ações Socioeducativas  
**DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos  
**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente  
**FUNABEM** – Fundação Nacional do Bem-Estar do **Menor**  
**MSE** – Medida Socioeducativa  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**PIA** – Plano Individual de Atendimento  
**PNCFC** – Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária  
**SAM** – Serviço de Assistência ao Menor  
**SINASE** – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo  
**SL** - Semiliberdade  
**SUAS** – Sistema Único de Assistência Social  
**SUS** – Sistema Único de Saúde  
**UDN** – União Democrática Nacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DE SUA INSCRIÇÃO NA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS À SUAS CONTRIBUIÇÕES ATUAIS</b> .....	6
<b>I.I. Histórico das representações sociais e sua inscrição na história da psicologia</b> .....	6
<b>I.II. A teoria das representações sociais e seus principais conceitos</b> .....	10
<b>I.III. A abordagem estrutural das representações sociais</b> .....	13
<b>CAPÍTULO II. HISTÓRICO DO ATENDIMENTO A ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO BRASIL</b> .....	18
<b>II.I. Do Código Criminal do Império ao Estatuto da Criança e do adolescente</b> .....	18
<b>II.II. A socioeducação e a descriminalização do adolescente: do ECA ao SINASE</b> .....	25
<b>CAPÍTULO III. O TRABALHO DO PSICÓLOGO NA SOCIOEDUCAÇÃO: DE SUAS PRIMEIRAS RELAÇÕES COM O DIREITO À ATUAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO</b> .....	33
<b>III.I. Das primeiras aproximações entre a Psicologia e o Direito à atuação do psicólogo na socioeducação: do compromisso social da psicologia ao trabalho do psicólogo junto a adolescentes em situação infracional</b> .....	33
<b>CAPÍTULO IV. OBJETIVOS E METODOLOGIA</b> .....	42
<b>IV.I. Objetivo Geral</b> .....	42
<b>IV.II. Objetivos Específicos</b> .....	42
<b>IV.II. Sujeitos</b> .....	42
<b>IV.IV. Procedimentos e Instrumentos</b> .....	46
<b>CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	51
<b>V.I. Análise das representações através das evocações livres: conhecendo o saber dos adolescentes acerca das MSE e do Psicólogo do DEGASE</b> .....	51
<b>V.II. Análise de Conteúdo: ouvindo os adolescentes e aprofundando o saber acerca das representações acerca do Psicólogo</b> .....	61
<b>CAPÍTULO VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	82
<b>VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	86
<b>VIII. ANEXOS</b> .....	91

## INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente dá ao adolescente em situação infracional não só o status de sujeito de direitos, mas também de deveres, ao contrário do que alguns seguimentos da sociedade brasileira acreditam. A chegada do ECA ao cenário brasileiro, propicia um afastamento histórico-documental-legal, da Doutrina da Situação Irregular preconizada anteriormente ao mesmo. Com ele, o ECA, o olhar legal que deve alicerçar o atendimento aos adolescentes em estado de infração, deixa de ser punitivo e se transforma em pedagógico. Entretanto, apesar do entusiasmo com que foi esperado e recebido, o Estatuto ainda não conseguiu se fazer valer totalmente nas ações direcionadas às crianças e adolescentes brasileiros, como nos mostrarão vários autores e marcos legais que recheiam o corpo deste trabalho.

Consonante com a ordenação mundial legal, o ECA afina-se também com os principais marcos brasileiros que visam o atendimento à criança e ao adolescente. Um dos instrumentos posteriores ao ECA e que abaliza legalmente a socioeducação, é o Sistema Nacional de Ações Socioeducativas (SINASE), que dentre outras coisas, salienta que:

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas (BRASIL, 2006, p.52).

A fim de que estas ações tenham êxito, a referida ferramenta legal prevê também que os adolescentes em cumprimento das medidas específicas devam ser atendidos por uma equipe interdisciplinar composta por técnicos, da qual o psicólogo é um dos integrantes.

De acordo com contribuições do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações, a atribuição do Psicólogo em geral é descrita como:

Procede ao estudo e análise dos processos intrapessoais e das relações interpessoais, possibilitando a compreensão do comportamento humano individual e de grupo, no âmbito das instituições de várias naturezas, onde quer que se deem estas relações. Aplica conhecimento teórico e técnico da psicologia, com o objetivo de identificar e intervir nos fatores determinantes das ações e dos sujeitos, em sua história pessoal, familiar e social, vinculando-as também a condições políticas, históricas e culturais. (CFP, 1992, p.1)

Nesse sentido, o psicólogo é definido como um profissional que aplica conhecimento teórico e técnico da psicologia com o propósito de identificar e intervir nos fatores determinantes das ações e dos sujeitos, tanto no que se refere à sua história pessoal, familiar e social, quanto às condições políticas, históricas e culturais nas quais está imerso.

A fim de fornecer mais detalhes acerca da atuação do profissional em psicologia, o conselho oferece uma lista das atribuições por áreas. O psicólogo que atua na parte jurídica deve “participar da elaboração e execução de programas socioeducativos destinados a criança de rua, abandonadas ou infratoras” e “colaborar na formulação e implantação das políticas de

cidadania e direitos humanos” (CFP, 1992, p.7). Desta forma, o psicólogo legalmente deixa de atuar apenas como o perito, lugar atribuído e ocupado por ele no início dos trabalhos junto ao direito, e passa também a contribuir na elaboração de políticas a serem desenvolvidas junto às instituições e aos sujeitos atendidos pelas mesmas.

No Rio de Janeiro, a execução da Internação Provisória e das Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade, previstas no ECA e aplicadas a adolescentes em conflito com a lei está a cargo do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), órgão instituído através do Decreto nº 18.493 de 26/01/93 e, atualmente vinculado à Secretaria de Educação do Estado. O DEGASE possui nove Unidades de Internação. Na Ilha do Governador, localizam-se o Centro de Socioeducação Dom Bosco, o Centro de Socioeducação Gelso de Carvalho Amaral (CENSE-GCA), o Centro de Socioeducação Ilha do Governador (CENSE-Ilha), o Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC), destinada ao atendimento de adolescentes do sexo feminino e a Escola João Luiz Alves (EJLA). Ainda na região metropolitana, localiza-se o Educandário Santo Expedito (ESE), em Bangu e o Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo (CAI-Baixada), em Belford Roxo. O interior do Estado possui duas unidades de Internação: o Centro de Socioeducação Irmã Asunción de La Gándara Ustara, que se localiza em Volta Redonda e o Centro de Socioeducação Professora Marlene Henrique Alves, em Campos dos Goytacazes.

No que se refere às unidades de Semiliberdade, o Estado do Rio conta com dezesseis Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD). Na Capital do estado localizam-se o CRIAAD Bangu, o CRIAAD Penha, o CRIAAD Ricardo de Albuquerque (CRIAAD -Menina) e o CRIAAD Santa Cruz. Na Baixada Fluminense funcionam os CRIAAD Duque de Caxias, CRIAAD Nilópolis, CRIAAD Nova Iguaçu. O DEGASE conta ainda com os CRIAAD Niterói, CRIAAD São Gonçalo, CRIAAD Barra Mansa, CRIAAD Volta Redonda, CRIAAD Cabo Frio, CRIAAD Macaé, CRIAAD Campos dos Goytacazes, CRIAAD Nova Friburgo, CRIAAD Teresópolis, sendo que os três últimos atendem a adolescentes de ambos os sexos.

A experiência no atendimento a adolescentes neste departamento, aponta a existência de um saber anterior e compartilhado, a respeito do papel desempenhado pelo psicólogo e conseqüentemente, a presença de expectativas em relação ao mesmo. Estes entendimentos são construídos a partir dos conhecimentos acerca da psicologia, já amplamente vulgarizados pelo saber popular e pelos embasamentos legais para a atuação do profissional desta área, mas que também sofrem influência do convívio com esse profissional. São representações que variam e se modificam dependendo da relação e da função que estabelecem com os grupos que as criam e que, em última análise, interferem na atuação do psicólogo.

Diante da constatação da circulação de diversos saberes a respeito da figura do psicólogo que atua na DEGASE, o presente estudo elegeu identificar junto aos adolescentes atendidos neste órgão, esse saber do senso comum socialmente compartilhado por eles, utilizando o conceito de representações sociais. Mais especificamente, esse trabalho teve como sua principal finalidade, conhecer quais são as representações dos adolescentes a respeito do psicólogo que atua no sistema socioeducativo.

Para tal, importou conhecer ainda, o entendimento destes sujeitos sobre as Medidas Socioeducativas, campo de ação do psicólogo do DEGASE, e sobre os outros profissionais que integram a equipe técnica deste departamento. Desta forma, nem só de textos acadêmicos este trabalho foi construído. Ele é também resultado de falas, dizeres e saberes dos adolescentes, que podem ser vistos no decorrer de alguns capítulos do trabalho e que por diversas vezes, dialogam com os conhecimentos advindos do universo reificado.

Outras indagações que foram feitas e investigadas durante o estudo foram: ao pensarmos no desempenho da atuação do psicólogo na área jurídica e, mais especificamente na

atuação no sistema socioeducativo o que consta das legislações e regulamentações corresponde à prática executada? E, complementando essa indagação, existe alguma relação entre a prática e a forma que este profissional é visto pela clientela com a qual desenvolve suas ações?

O conceito de representações sociais, da forma como foi tratado no trabalho em tela, foi desenvolvido por Serge Moscovici, psicólogo romeno atuando na França, a partir de seus primeiros estudos que deram origem, em 1961, ao livro “La Psychanalyse: Son image et son public”. Nesse estudo, o autor observa que os conceitos psicanalíticos que antes faziam parte de um círculo fechado de estudiosos, passaram a circular com desenvoltura no dia a dia do parisiense e assim, convida-nos a pensar a respeito dos conhecimentos produzidos cotidianamente em referência a objetos sociais estranhos, com os quais não temos familiaridade e que nos desafiam.

Instigado com o fato de além de ouvirem, os parisienses também utilizarem em seu vocabulário os conceitos psicanalíticos, Moscovici voltou-se para o estudo deste fenômeno, partindo do conceito de representações coletivas de Durkheim. No entanto, Moscovici não se limita a perenidade das concepções de representações coletivas, que eram o foco de Durkheim. Ele as recria e as atualiza, as chamando de representações sociais, mais ágeis e a serviço de uma sociedade contemporânea em constante mudança.

Interessava-o conhecer o olhar particular que um grupo social tem de determinado assunto ou coisa. Esse olhar é uma visão pertencente a alguns atores sociais e que se torna indispensável a eles, pois é a partir dessa visão que os grupos se posicionam frente ao mundo que os cerca, dando-lhes, inclusive, identidade social.

Nesse contexto insere-se o presente trabalho, dada a relevância em se estudar que representações a respeito do psicólogo são constituídas junto aos adolescentes, usuários do sistema socioeducativo e em que medida podemos perceber uma aproximação ou distanciamento desse saber com as ações do profissional da psicologia e descritas nas regulamentações do setor. Com este intuito, foi realizada uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo, junto aos adolescentes em Internação Provisória e em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação, utilizando o conteúdo do discurso e a estrutura das representações sociais.

Vale salientar que outras pesquisas em Representações Sociais, versam sobre representação do trabalho do psicólogo e, suas investigações apontam para a concepção da ação deste profissional como um trabalho de ajuda:

More & Tagliari (2001), tiveram como objetivo principal em seu trabalho, identificar os saberes que as camadas populares e as equipes de saúde possuem do psicólogo, do psicológico e da prática do psicólogo, concentrando sua pesquisa em um espaço público comunitário de um Posto de Saúde em Florianópolis.

Praça & Novaes (2004), por sua vez, se propuseram a investigar as representações do trabalho do psicólogo junto a estudantes universitários na área de saúde.

Censi, (2006), focou sua pesquisa na busca da representação social do psicólogo/psicologia junto a famílias residentes em um bairro periférico de uma cidade no Rio Grande do Sul.

Já Lahm, & Boeckel (2008), objetivaram detectar as representações sociais do psicólogo por pacientes da área clínica de um Centro de Serviço-Escola, em um município também localizado no Estado do Rio Grande do Sul, assim como Censi.

Oliveira & Peres (2009), buscaram conhecer a imagem que os usuários do serviço de saúde pública do município de Palmas, no Tocantins, possuem do psicólogo que atua neste setor.

Sobral & Lima (2013), analisaram as representações sociais e as práticas sociais dando ênfase à atuação do psicólogo em um campo apontado pelos autores como recente, o da

Assistência. O estudo destes autores é realizado em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em Sergipe, junto a psicólogos e usuários dos serviços oferecidos por estes aparelhos.

À Arend & Motta (2014), também importou conhecer a representação da psicologia e do psicólogo junto a pacientes na sala de espera de uma clínica-escola.

E Silva (2015), assim como Sobral e Lima, enveredou pelo campo da Assistência e se propôs a investigar em sua pesquisa, as representações sociais do psicólogo/psicologia no SUAS.

Importa salientar contudo, que nenhum dos trabalhos citados diz respeito ao trabalho do psicólogo no campo da socioeducação e junto aos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo. As pesquisas acerca da representação do psicólogo e mencionadas neste estudo, concentram-se no âmbito da Assistência, da Educação, no âmbito da escolarização e da Saúde Pública.

Desta forma, por concentrar suas investigações nas representações dos adolescentes acerca do trabalho do psicólogo no campo das medidas socioeducativas, é pertinente afirmar que os subsídios contidos no estudo em pauta, reiteram a importância do mesmo à Psicologia, ao campo da Psicologia Social, à formação acadêmica dos profissionais em psicologia e à ação do psicólogo inserido na socioeducação.

O presente trabalho se estrutura em três capítulos teóricos, os objetivos e a metodologia. A eles, segue-se a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais, culminando com o referencial teórico utilizado e a lista de anexos.

O primeiro capítulo versa sobre a Teoria das Representações Sociais. Parte do que instigou seu fundador, Serge Moscovici, em suas primeiras investigações e segue abordando os principais conceitos da teoria das representações: seus mecanismos, suas funções e como se estruturam. Este capítulo termina com considerações sobre as contribuições da Teoria das Representações Sociais em questões da atualidade, como por exemplo, no campo da socioeducação.

O segundo capítulo aborda o universo reificado acerca da socioeducação, discorrendo sobre histórico do atendimento à criança e ao adolescente no Brasil e os principais norteadores legais para tal desde o século XIX, passando pelo Código de Menores, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o SINASE. Apresenta alguns subsídios atuais acerca do atendimento ao adolescente em estado de infração, assim como alguns dados acerca do perfil dos clientes da socioeducação: em sua grande maioria são do sexo masculino e negros, oriundos de bairros periféricos, de baixa escolaridade, exercem alguma atividade laborativa e integrantes de famílias de baixa renda.

No terceiro capítulo, a alusão é ao trabalho do psicólogo na socioeducação e tem como ponto de partida as primeiras aproximações da psicologia com o direito, passando por ponderações acerca de suas ações no sistema socioeducativo, assinalando pontos a serem estimados por estes profissionais em seu campo de ação.

Após estes três capítulos teóricos, inicia-se o quarto tópico desse trabalho, e nele são descritos os objetivos geral e específicos do estudo, seguidos da metodologia utilizada. Dados levantados durante a pesquisa sobre o perfil dos sujeitos participantes mesma são apresentados: em sua maioria são adolescentes de 16 e 17 anos, cumprindo medida Socioeducativa de Internação, do sexo masculino e possuem baixa escolaridade. Os procedimentos para a realização do estudo e os instrumentos utilizados na pesquisa também são descritos nesse capítulo. Importa pontuar que nesta etapa do trabalho, já começam a emergir os saberes dos adolescentes.

Expressões, vocábulos, dizeres, entendimentos e representações dos adolescentes, podem ser conhecidos no decurso do quinto capítulo desse estudo. Esta parte do trabalho, expõe os resultados obtidos com a análise das evocações e de conteúdo e uma discussão acerca dos

mesmos é feita, conectando os subsídios de campo com os textos acadêmicos e legais. Os dados oriundos da pesquisa de campo vão revelando ao longo do capítulo, as representações que os adolescentes possuem do trabalho do psicólogo do DEGASE, assim como do campo de trabalho do mesmo. Estes saberes permeiam e dão corpo a todo o capítulo em tela.

O sexto capítulo concentra as considerações finais do estudo, abarcando os principais questionamentos e descobertas acerca do trabalho do psicólogo que atua no DEGASE e de outras questões surgidas acerca do sistema socioeducativo.

Em sequência, a bibliografia utilizada é elencada, contendo o registro de todo o material advindo do universo reificado e usado na elaboração desse trabalho. Por fim, são apresentados os anexos.

# **CAPÍTULO I - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DE SUA INSCRIÇÃO NA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS À SUAS CONTRIBUIÇÕES ATUAIS**

## **I.I. Histórico das representações sociais e sua inscrição na história da psicologia**

Durante os anos cinquenta na França o movimento psicanalítico encontrava-se em evidência, principalmente em consequência dos trabalhos e estudos de Jaques Lacan que, dentre outras considerações, questionava o distanciamento que os psicanalistas haviam tomado dos principais conceitos da teoria fundada por Sigmund Freud, com a descoberta do Inconsciente.

Neste cenário, os franceses e, mais especificamente os parisienses, conviviam com conceitos teóricos psicanalíticos difundidos para-além dos círculos de estudo fechados onde eram produzidos e discutidos inicialmente. Esta intrínseca relação existente entre os moradores da cidade de Paris e as ideias da psicanálise dava-se, principalmente, através dos meios de comunicação existentes na época, que traziam em suas publicações vários artigos embasados na referida teoria. Desta forma, alguns dos conceitos teóricos psicanalíticos amplamente propagados pela mídia, passaram a fazer parte do dia a dia dos parisienses, sendo incorporados ao vocabulário usado cotidianamente por esta população (Farr, 1998).

Serge Moscovici, romeno naturalizado francês, intrigou-se com tal fato. Como, por que, e de que forma termos psicanalíticos, tais como recalque, consciente, inconsciente e complexo de Édipo dentre outros, foram adicionados ao vocabulário da população parisiense que passou a se apropriar dos mesmos incorporando-os e utilizando-os expressivamente em seu cotidiano?

Movido por estas questões, Moscovici retoma parte do conceito de Durkheim de representações coletivas, na tentativa de entender o fenômeno de apropriação de considerações teóricas psicanalíticas que se dava entre a população parisiense naquele momento histórico.

Por volta do início dos anos 60, pareceu-me possível retomar o estudo das representações e despertar o interesse de um pequeno grupo de psicólogos sociais, fazendo reviver tal noção. Eles vislumbraram a possibilidade de abordar os problemas de sua disciplina dentro de um novo espírito, de estudar os comportamentos e as relações sociais sem deformá-las nem as simplificar e de atingir resultados originais (Moscovici, 2001, p.45).

A fim de alcançar seu intento, através de entrevistas, questionários e avaliação de publicações da mídia, dentre outras estratégias de pesquisa, partiu para investigações, que culminaram com a publicação da obra denominada ‘La Psychanalyse: Son image et son public’ considerada a obra seminal e a criação da Teoria das Representações Sociais em Psicologia Social. Em sua obra inaugural, Moscovici pontua os objetivos da mesma, esclarecendo que:

A unidade desta obra reside em sua finalidade: descrever e compreender como a Psicanálise se inseriu na sociedade francesa. Nenhuma outra unidade, nem estilística, nem especulativa, foi desejada. Pelo contrário, numerosas razões contribuíram para lhe conferir uma aparente heterogeneidade. Que o leitor a considere sobretudo um documento social em que se refletem algumas das preocupações atuais da nossa sociedade (Moscovici, 1978, p.36).

Ao resgatar Durkheim e sua teoria, Moscovici além de embasar seus estudos, fez com que tal retorno teórico fosse determinante para a história da psicologia social. Esta retomada

inscreve a teoria das representações sociais na história da psicologia com destaque para o “papel das representações sociais na constituição da vertente europeia da psicologia social” (Sá, 1996, p.13). Sendo assim, faz-se importante uma contextualização “sócio - histórica” do percurso das representações sociais.

Farr (1998) assinala que Durkheim e grande parte dos teóricos anteriores a Segunda Grande Guerra Mundial entenderam, que as situações a serem estudadas por eles deveriam ser divididas em dois grupos distintos: as que ocorriam individualmente e as ocorriam coletivamente. Para Durkheim, as questões individuais eram classificadas e deveriam ser objeto de estudo da psicologia, enquanto as representações coletivas deviam ser alvo de investigação da sociologia, acreditando que as leis que regem os referidos fenômenos, diferem entre si, devendo então ser estudadas separadamente.

Ao iniciar sua trajetória profissional, Durkheim sofreu influência de Wundt, e, visando garantir à sociologia o status de disciplina diferenciada, adotou em sua prática profissional algumas das técnicas usadas por ele. Porém, não são somente os aspectos organizacionais e técnicos que aproximam estes dois autores, como sinaliza Farr (1998). Apesar de ser mais conhecido como o criador da psicologia experimental, durante vinte anos Wundt construiu uma considerável obra sobre psicologia social, denominada por ele de “Volkerpsychologie”. Nesta obra, analisa a mente em suas manifestações externas/culturais, tais como a religião, os costumes, as explicações mitológicas, (históricos) dentre outros aspectos. Assim como Durkheim, Wundt distinguiu a “Volkerpsychologie” da psicologia fisiológica. Essa última examinava o indivíduo a partir do exterior (fisiologia) e de seu interior (psicologia), delimitando assim a fisiologia da psicologia social e reafirmando a crença de que as leis que regiam estes fenômenos eram específicas e particulares a cada um deles. Porém, a vasta obra construída por Wundt dando ênfase às relações mantidas entre os seres humanos e o meio social, sua “Volkerpsychologie”, perdeu-se no mar de insatisfação criado nos círculos científicos experimentais que passaram a renegá-lo diante da firme posição defendida na época de que a Psicologia era apenas uma das ramificações das ciências naturais (Farr, 1998).

Wundt assinalava impossibilidades no estudo de processos mentais mais complexos e arraigados através da utilização de experimentações, acreditando que era preciso mais que exames minuciosos em laboratórios para entender tais movimentos mentais. Na tentativa de afirmar o contrário, os defensores mais arrebatados passaram a investir em experimentos e a firmar cada vez mais esta maneira de investigação psicológica. Por sua vez, Wundt deu continuidade a seus trabalhos científicos, movimentando-se rumo a um saber maior acerca das relações entre os seres humanos. O autor separa definitivamente, desta forma, sua psicologia social da psicologia experimental (Farr, 1998).

Na Europa, mais especificamente na Grã-Bretanha, a geração mais jovem que repudiou o posicionamento científico de Wundt, passou a estudar com afinco o pensamento e a memória, enfatizando os processos orgânicos em detrimento dos processos psíquicos, já que existiam mais possibilidades de investigar o que é de ordem orgânica do que as ações e relações mentais. No que tange aos caminhos tomados pelos cientistas dos EUA, a rejeição às colocações deste teórico, de que a experimentação não dava conta de elucidar os fenômenos psíquicos mais elaborados, fez com que caminhassem em investigações que embasavam a psicologia como um conhecimento ligado ao ramo das ciências naturais, instituindo-a como uma ciência comportamental calcada no positivismo. Os teóricos do behaviorismo elegem o comportamento observável como objeto de estudos, entendendo que este é passível de verificação experimental, como não o é a psique.

Substituíram, assim como os europeus, o psiquismo pelo organismo. A psicologia social produzida nos Estados Unidos da América e por razões históricas a mais propagada, solidificou-se através de experimentos como uma ciência comportamental, desqualificando os aspectos culturais e posicionando-a fora da história e individualizando os aspectos que

influenciam o comportamento humano na avaliação que faz do mesmo. Sobre tal questão, Sá (1996) nos sinaliza que:

A rigor, só faz sentido falar de uma psicologia social europeia se o que se inclui sob esse rótulo chega a se diferenciar, de alguma maneira significativa da produção acadêmica que se apresenta tradicionalmente como constituindo a psicologia social. Esta tem, como é bem sabido, sua origem e seu desenvolvimento contínuo nos Estados Unidos da América, a ponto de se a ter caracterizado como uma disciplina tipicamente americana (Sá, 1996, p.14).

Tendo dentre outros aspectos relevantes, a individualização e o a-historicismo, ocupando-se da elaboração de leis psicológicas em relação ao indivíduo frente às relações sociais que estabelece e desqualificando todo e qualquer componente histórico que possa existir e influenciar o comportamento do indivíduo em seu meio social, a psicologia social estadunidense tornou-se uma forma psicológica de psicologia social. Sobre esta preponderância teórica, Sá (1996) nos pontua que “A psicologia social produzida no resto do mundo, inclusive na Europa, fez pouco mais, [...], do que replicar as descobertas americanas ou ampliar os instrumentais teóricos e metodológicos aí consagrados a variações de uma mesma problemática” (Sá, 1996, p. 14).

Com sua revisitação a Durkheim, Moscovici emerge com a possibilidade de um fazer psicologia social diferenciada do fazer estadunidense reinante. Durkheim deixou para a psicologia o estudo das representações individuais e interessou-se pela compreensão dos fenômenos sociais e coletivos. Como Wundt, Durkheim não vislumbrava a possibilidade de estudar conjuntamente os fenômenos psíquicos e culturais. No entanto, como sociólogo, assinalava que é campo da sociologia o estudo das representações coletivas, vinculando seus estudos a esta área de saber específico. Por representações coletivas Durkheim entendia a linguagem, costumes e outras manifestações culturais. Essas representações eram duradoras e hegemônicas nos grupos sociais (Almeida, 2012).

As representações individuais, segundo Durkheim, seriam o objeto da Psicologia, pois representaram as vicissitudes do indivíduo, enquanto as representações coletivas marcariam o objeto da Sociologia, sendo os produtos representacionais de uma dada cultura, como religião, mitos, representações simbólicas da sociedade (Almeida, 2012, p. 130).

Porém, apesar de Moscovici partir do conceito de representações coletivas de Durkheim para embasar seus estudos, diferencia-se do mesmo no que tange ao entendimento do que deve ser considerado ou não no estudo das representações. Moscovici assinala que “do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião mito, modalidade de tempo e espaço etc.” (Moscovici, 2012, p.45). Durkheim não incluía em sua concepção de representação, “qualquer tipo de ideia, emoção ou crença que ocorresse dentro de uma comunidade” (Moscovici, 2012, p.46), já que o sociólogo entendia que, na tentativa de entendimento de questões tão amplas, poder-se-ia correr o risco de perder de vista especificidades importantes para a compreensão destes fenômenos.

No entanto, é de enorme importância a retomada que Moscovici faz da teoria de Durkheim, pois ao resgatá-la traz para sua teoria uma aproximação com a sociologia dando forte ênfase a importância da inserção social do indivíduo no entendimento da sociedade.

Segundo Sá (1996), Moscovici faz um percurso contrário ao trilhado pela Psicologia Social Americana, que prima pela desconsideração dos aspectos históricos e/ou culturais em que podem estar inseridos os fenômenos sociais. A este respeito, Sá (1996), salienta que Serge Moscovici é um dos três autores que com sua obra faz surgir algumas diferenças significativas,

que apontam para o desenvolvimento de uma psicologia social europeia que se distingue e se distancia da hegemonia teórica americanizada produzida pelo resto do mundo e também na Europa.

Ao trazer à tona a ideia de representações coletivas de Durkheim, Moscovici (2012) busca compreender os fenômenos da sociedade a partir de um debruçamento sobre os aspectos culturais em que os mesmos estão inseridos e consequentemente o foco de seus estudos deixa de ser o individual e passa a ser a coletividade.

A tal respeito, Moscovici faz a seguinte pontuação:

É obvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele – ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente - de como o faz a sociologia. A sociologia vê as representações sociais como artifícios irredutíveis a qualquer análise posterior (Moscovici, 2012, p.45).

Destaca ainda que a preocupação da psicologia social deveria ser o dinamismo das representações, convidando-nos à apreciação e à consideração dos fenômenos e não mais dos conceitos, tecendo considerações importantes a respeito da distinção existente entre ele e Durkheim, dentre elas o entendimento estagnado deste último, acerca das representações:

Durkheim, fiel à tradição aristotélica e Kantiana, possui uma concepção bastante estática dessas representações – algo parecido como a dos estoicos. Como consequência, representações, em sua teoria, são como o adensamento da neblina, ou, em outras palavras, elas agem como suportes para muitas palavras ou ideias – como as camadas de um ar estagnado na atmosfera da sociedade, do qual se diz que pode ser cortado com uma faca (Moscovici, 2012, p.47).

Moscovici, em sua obra inicial, focou suas pesquisas nas representações sociais. Importou a ele a averiguação das representações da sociedade presente, atual, da sociedade viva e não das sociedades passadas e, desta forma, empenhou-se em entender os aspectos mais novos da sociedade, aspectos que não se solidificaram ainda como tradicionais. Para destacar essa expressiva distinção, Moscovici emprega o termo representações sociais e não representações coletivas, esclarecendo que:

se no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós são fenômenos que precisam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum (Moscovici, 2012, p.49).

Ao interessar-se pelas questões políticas, científicas, humana que por vezes nem conseguem a solidificação tendo em vista a velocidade com que se constroem, Moscovici se interessa pelo dinamismo e movimento que representações são construídas nas sociedades contemporâneas.

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as transformasse em tradições imutáveis (Moscovici, 1994, pp.18-19, apud Sá, 1996, p. 49).

## I.II. A teoria das representações sociais e seus principais conceitos

Apesar de Moscovici argumentar algumas vezes em sua obra a dificuldade de definir estaticamente representações sociais e talvez isso se dê pelo aspecto de vivacidade que as mesmas possuem (Moscovici, 2012), é possível ousar dizer que as representações sociais são interpretações compartilhadas que os grupos fazem da realidade que os cerca, do mundo que está a seu redor e das coisas que fazem parte do mesmo e que se apresentam a eles. Almeida (2012), pontua do dinamismo das representações sociais, registrando que “É desse modo que as representações sociais surgem, através de um movimento dinâmico de familiarização do estranho em categorias e representações, que revelam dimensões afetivas e cognitivas” (Almeida, 2012, pp.130 e 131).

Segundo Abric, a TRS visa:

O estudo do pensamento ingênuo, do senso comum, torna-se essencial. A identificação da “visão do mundo” que os indivíduos ou grupos possuem e se utilizam para atuar e tomar posições é reconhecida como indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e esclarecer os determinantes das práticas sociais (Abric, 1994, p.11).

De acordo com os autores Naiff, Soares, Naiff, Azamor, Almeida e Silva,

“O conceito de representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social” (Naiff, et al, 2010, p.60).

Assim sendo, é possível afirmarmos que as representações sociais existem para que os indivíduos se movimentem no mundo, posicionem-se diante de situações e façam escolhas. Estas significações se apresentam como base referencial para que os indivíduos possam se direcionar e traçarem parâmetros para suas ações e posicionamentos, assumindo posturas diante do mundo em que vivem, intervindo e relacionando-se com o mesmo (Jodelet, 2001).

O reconhecimento da existência de saberes que não se baseiam em cientificidade, mas que coexistem com estes e que tais saberes determinam práticas e comportamentos sociais foi o que movimentou Moscovici em seus estudos. Ao escolher entender como parisienses se apropriavam de conceitos acadêmicos, utilizando-os e dando aos mesmo vivacidade, Moscovici (1978) fez uma opção significativa num mundo que prima pela cientificidade e por descobertas embasadas na razão. Escolha expressiva e também ousada para a época em que os estudos em psicologia social primavam por um domínio norte americano que como já pontuado neste trabalho, desconsidera a história, a cultura, o ambiente social em que estão inseridos os sujeitos (Almeida, 2012). Contrariamente a esta corrente, Moscovici (1978) em sua obra seminal ensina que o estudo do comportamento ingênuo, do senso comum que atravessa avassaladoramente as construções sociais é fundamental para compreendermos como um determinado grupo pauta suas ações e as representa.

Moscovici pontua que “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é” (Moscovici, 1976 apud Vala, 2000), mas mesmo reconhecendo as dificuldades em fechar as representações sociais em um conceito, Moscovici não se furta de fazê-lo e durante seus é possível encontrar várias definições. Em 1981 escreve que representações sociais podem ser compreendidas como

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas da vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistema de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão

contemporânea do senso comum (Moscovici, 1981, p. 181 apud Vala, 200, p. 458).

Representações sociais são conhecimentos que circulam socialmente e que surgem da necessidade de compreensão de conceitos, situações, ou fenômenos desconhecidos por determinado grupo de pessoas, mas que fazem parte do cotidiano das mesmas. São conhecimentos fundamentais para que determinada sociedade se situe diante de determinadas situações, tomando decisões e fazendo escolhas. Jodelet (2001), enfatiza que as representações sociais são importantes no dia a dia, pois é necessário aos seres humanos entenderem o mundo que os cerca para que possam “dominá-lo”, circulando assim, com mais facilidade, ou como diz Moscovici, familiaridade no mundo.

“Como uma teoria científica se transforma em representação social?” (Moscovici, 1978, p.114). Com tal indagação, Moscovici acena para o fato de que apesar de ciência e senso comum serem opostos, complementam-se, esclarecendo ainda:

Na medida em que as teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, os mundos devem ser duplicados e reproduzidos a um nível mais imediato e acessível, através da aquisição de uma forma e energia próprias. Com outras palavras, são transferidos a um mundo consensual, circunscrito e re-apresentado. A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum (Moscovici, 2012, p. 60).

Do ponto de vista dos processos formadores das representações sociais, Moscovici (1978) nos esclarece que a transformação da ciência e seus preceitos e conceitos e de fenômenos não familiares do cotidiano em ideias familiares e propícias a serem empregadas e entendidas no dia a dia dos grupos é feita através de dois mecanismos denominados **ancoragem** e **objetivação**.

A ancoragem é a tentativa de tornar próximos conceitos e ideias que não fazem parte de um determinado grupo, dando a estas ideias uma roupagem familiar, conhecida. É um processo que transforma o estranho em familiar, algo desconhecido em conhecido, visando aproximar do cotidiano o que está distante, ancorando-o e puxando o que está longe de entendimento para perto, através da classificação e nomeação de coisas, passando assim a falar sobre elas. “É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social” (Moscovici, 2012, p.61).

Por sua vez, a objetivação é “um processo muito mais atuante que a ancoragem”, segundo o próprio Moscovici (2012, p. 71). A objetivação busca materializar uma abstração, dando concretude a algo que inicialmente é não palpável e que existe metafisicamente. Vala (2000, p.4) nos define assim o processo de objetivação: “A objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural”. Quando utilizamos o mecanismo de objetivação é com vistas a “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (Moscovici, 2012, p.72). É dar corpo a algo que se apresenta inicialmente como insubstancial.

A respeito dos processos de objetivação e ancoragem, Naiff, Naiff e Louback (2012) registram que:

O objetivo principal de lançarmos mão de representações sociais é buscar compreender o mundo a nossa volta. Os processos responsáveis pela formação das representações sociais são a objetivação e a ancoragem. Isto significa dizer que objetivamos o desconhecido dando-lhe forma, tornando-o quase palpável e o ancoramos em nosso próprio sistema de referência

preexistente, utilizando essa estrutura como guia de nossas ações (Naiff, Naiff e Louback, 2012, p. 60).

Referindo-se as funções, Abric (1994) afirma que as representações sociais são essenciais à vida em sociedade e a importância se dá porque elas possuem funções vitais junto aos grupos sociais. Nesse sentido, são elencadas quatro funções desempenhadas pelas representações sociais: a de saber sobre a realidade que os cerca, a identitária, a de orientação e a justificatória.

A primeira das funções destacadas por Abric (1994), a função de saber, fornece aos integrantes de um determinado grupo social condições de compreender a realidade através de conhecimentos comumente propagados e tal difusão de informações se dá por meio da interação entre os diversos atores sociais. A função de saber permite o entendimento do mundo através da circulação do saber ingênuo e para tal é preciso um grau mínimo de comunicação e integração entre os indivíduos. Ou seja, aliada a esta função está o fato de que ela facilita a comunicação e interação entre as pessoas, deixando que aconteça o “intercâmbio social, a transmissão e a difusão do saber ingênuo” (Abric, 1994, p.16).

A segunda função elencada por este autor é a identitária e tem como objetivo definir as particularidades específicas do grupo social, dando forma à identidade do mesmo. Permite que a partir dos saberes existentes em determinado grupo, ele seja único e peculiar nas representações que faz da sociedade, sendo reconhecido por estas diferenciações. Função importante, pois é a mesma que possibilita a um grupo diferenciar-se dos outros e garante a pluralidade entre os mesmos.

Direcionar um caminho a ser seguido pelo grupo, é o papel desempenhado pela terceira função exercida pelas representações sociais: a orientadora. É esta função, que direciona as ações, as condutas, “guiam os comportamentos e as práticas” (Sá, 1996, p.44). É a partir de um entendimento que se tem a respeito de algo que se apresenta socialmente, que os atores sociais conduzem suas ações, posicionam-se, agem.

A quarta e última função que Abric (1994) afirma ser inerente às representações sociais de um grupo, é a função justificadora. O papel desempenhado por esta função é o de justificar determinadas ações, como o próprio nome já diz. Elas explicam as posturas tomadas socialmente e tem o como objetivo a validação das mesmas.

Ao longo da construção da teoria inaugurada por Serge Moscovici, observa-se que as representações sociais se movimentam, estão sempre em mudança e constantemente sendo elaboradas e reelaboradas pelos grupos. Não são simplesmente uma reprodução de saberes já construídos ou uma cópia apenas. Muito pelo contrário, são novos entendimentos que surgem e a cada dia com mais rapidez, tendo em vista os avanços tecnológicos, que conferem à comunicação a possibilidade de informações em tempo real (Jodelet, 2001).

Sobre este domínio em expansão das representações sociais, Jodelet (2001) reafirma o que inaugurou Moscovici acerca do caráter dinâmico das representações sociais afirmando “a intensidade e a fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimentos da ciência; pluralidade e mobilidade sociais”, (Jodelet, 2001, p.22). São construções rápidas, fluidas, múltiplas e permeadas por singularidades que mantêm o campo de estudos da Teoria das representações sociais ainda fértil não somente na psicologia como em áreas que apresentam fenômenos sociais na atualidade. As representações sociais constituem-se de um conjunto de crenças e saberes que possuem um propósito: o de auxiliar as pessoas a se orientarem e não se perderem no mundo em que vivem. São dinâmicas, vivas, possuem sentido e uma estrutura de organização.

O estudo das representações sociais considera importante os saberes produzidos e difundidos pelo senso comum e que anteriormente eram entendidos como saberes profanos, desconsiderados e destituídos de significância frente a saberes sagrados, estes sim, produzidos cientificamente e respeitados pela sociedade pensante. Tais saberes criados por um universo

reificado, ou seja, científico, fazem com que as pessoas de determinada sociedade sejam reconhecidas por seus papéis, por seus saberes acerca de determinados assuntos. O universo reificado classifica e identifica através de conhecimentos adquiridos (Moscovici, 2012).

Diferentemente, no universo consensual o que vigora são os saberes que emergem e se propagam sem métodos ou técnicas previamente estabelecidas (Moscovici, 2012). Existe a liberdade para a circulação dos diversos entendimentos entre as pessoas, havendo o exercício do saber amador, da expressão de pontos de vista ingênuos, que são difundidos no dia a dia em encontros de amigos, nas trocas de opinião em redes sociais ou nas conversas em salas de espera de consultórios. É um saber que circula sem pedir permissão ou licença para tal. Tão pouco precisa de avaliação ou autorização para ser publicado ou falado. Através da linguagem o sujeito se comunica, estabelece elos, entende e dá sentido às coisas que a ele se apresentam.

Em outras de suas definições, Moscovici enfatiza a função de comunicação e interação entre as pessoas que as representações sociais possuem, dizendo ser está “um conjunto de conceitos, proposições, explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual” (Moscovici, 1976, p. 26 in Vala, 2000). Para exemplificar como os saberes circulam em voz alta, Moscovici (2012, p. 51) poeticamente utiliza Beckett como exemplo, lembrando-nos que os artistas são poderosos difusores de saberes, escrevendo-os, declamando-os, cantando-os e desta forma refletindo sobre o mundo que nos cerca.

Dentre as questões expostas acima e que dão um panorama histórico da Teoria das Representações Sociais, ao mesmo tempo que destrincha seus processos, funções e as diversas definições construídas em seus mais de 50 anos de existência, atentemo-nos a uma importante contribuição advinda de Aix-en-Provence, na França por um grupo de pesquisadores que intencionavam complementar os estudos até então propostos por Moscovici. Jean Claude Abric liderou as pesquisas de uma nova abordagem da teoria que ficou conhecida como Abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central.

### **I.III. A abordagem estrutural das representações sociais**

A teoria das representações sociais está interessada em estudar compreender os saberes vívidos e livres do universo consensual, o que não significa que não possuam uma organização e uma estrutura próprias (Moscovici, 2012). Conforme nos afirma o autor: “a natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual são e ao qual elas pertencem exclusivamente” (2012, p.53).

Segundo Abric, “a representação é constituída por um conjunto de informações e crenças, de opiniões de atitudes a propósito de um determinado objeto. Além do mais, este conjunto de elementos é organizado e estruturado” (Abric, 1994, p.18), assinalando ainda, que as representações podem ser ortodoxas e flexíveis, apresentarem-se de forma estática ou com mobilidade e para obter-se a compreensão deste conjunto de elementos é preciso compreender seu funcionamento e como se estrutura (ibid).

Abric (1994) defende a ideia de que há uma hierarquização dos elementos que integram as representações sociais, os elementos que compõem as representações variam de importância em maior ou menor grau. Alguns elementos possuem mais ou menos valor dentro das representações sociais a respeito de algo e desta forma se arranjam internamente em torno de um núcleo central das representações. É o núcleo central que vai determinar a significação e a organização das representações e é ao redor do mesmo que os elementos de uma representação se arranjam hierarquicamente.

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas,

além disso, toda a representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (Abric, 1994, p.18).

Ainda segundo este teórico, é ele, o núcleo central, a alma das representações. A respeito da abordagem estrutural proposta por este autor, Sá (1996) nos situa historicamente:

A teoria do núcleo central foi proposta pela primeira vez, dentro do quadro de pesquisa experimental que vem de ser caracterizado, em 1976, através da tese de *Doctorat d'Etat* de Jean-Claude Abric – *Jeux, conflits et représentations sociales* – na Université de Provence, sob a forma de uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais (Sá, 1996, p. 62).

Jean Claude Abric (1994) propõe a existência de algumas particularidades inerentes ao núcleo central das representações. Afirma que o núcleo central além de ser o elemento inicial das representações, também é o componente da representação que mais resiste a possíveis modificações. É o mais estável e sendo assim, o que menos se transforma e é esta a sua característica principal. O núcleo central possui ligação com a memória coletiva, sendo por ela marcado e é a história do grupo que define sua uniformidade. É ele que estabiliza e unifica as representações, portanto qualquer mudança do núcleo central detona uma transformação total da representação. Sob o núcleo central pesa também a organização dos elementos da representação e sua estabilidade.

Nesse sentido, o núcleo central possui duas importantes funções essenciais. Uma função **geradora** e uma função **organizadora**. A *geradora* “é o elemento em torno do qual se cria e/ou transforma a significação dos outros elementos que constituem a representação. É através desta função que os outros elementos tomam um sentido, um valor” (Abric, 1994, p.22). É ela que gera a significação da representação.

A segunda função, a *organizadora*, “é a que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação” (ibid. p. 22). A esta função cabe a integração e a estabilização das representações. O núcleo central é “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente” (Abric, 1994, p.73).

As representações possuem ainda em sua estruturação outro conjunto de elementos que tem como finalidade resguardar a integridade e garantir a proteção do núcleo central caso surja algo que possa desestabilizá-lo. A este conjunto Abric (1994) atribui o nome de sistema periférico. É um sistema complementar que se organiza ao redor do elemento fundador das representações e estabelece com este uma relação intrínseca e direta promovendo a “interface entre a realidade e o sistema central” (Abric, 1994, p.79).

Ao contrário do núcleo central, que tem como principal característica a estabilidade e a resistência a mudanças, o sistema periférico caracteriza-se por ser flexível, adaptável e passível de transformações. Seu ajustamento ao real e à concretude do mesmo se dá com certa facilidade e objetiva atualizar, sempre que necessário, as regras que regem o núcleo central. É integrador, relaciona-se bem com as diferenças, equívocos e contradições existentes nos grupos e é acessível. Tais características existem a fim de defender a integridade do núcleo central. Desta forma, com a teoria do núcleo central, Abric (1994) torna inteligível e mais palpável, a afirmativa de que as representações são ao mesmo tempo mutáveis e imutáveis, passíveis de flexibilização ao mesmo tempo em que se apresentam bastante inflexíveis, pois em seu bojo há um sistema central e um sistema periférico que abarcam estas características tão estanques (Abric, 1994).

O sistema periférico possui elementos que se organizam de forma hierárquica, podendo se arranjar mais próximos ou mais afastados do núcleo central das representações

(Abric, 1994). Quanto mais perto estão seus elementos da centralidade das representações, maior a importância do papel que desempenham junto à manutenção da solidez do significado da representação. Quanto mais longe estão da centralidade, eles justificam, ilustram e elucidam determinada representação.

Entretanto, algumas considerações merecem ainda serem feitas no que tange à elucidação do sistema periférico, que diante de um primeiro olhar pode parecer um sistema segundo, de menor importância que o sistema central. Muito pelo contrário, pois é que “ele estabelece a interface entre o núcleo central e a situação concreta em que se elabora o funcionamento da representação e respondem a três funções essenciais” (Abric, 1994, p.23). Tais funções são: a) função de concretização, b) função de regulação e c) função de defesa.

Segundo Abric (1994), a função de concretização está ligada diretamente ao contexto real, diz respeito a integração da representação à dados da realidade. Refere-se a posicionamentos e condutas. A função de regulação ajusta os elementos que constituem os aspectos de mobilidade e flexibilidade que caracterizam o sistema periférico, integrando-os e preservando o significado central da representação. A função de defesa protege o núcleo central de possíveis mudanças que possam ocasionar modificações radicais no mesmo e consequentemente da representação de uma forma mais ampla.

As funções desempenhadas pelo sistema periférico são fundamentais ao núcleo central das representações sociais, e a fim de analisarmos com mais clareza as diferenças entre os dois sistemas e entendermos o papel desempenhado por ambos Abric (1994) nos apresenta um quadro comparativo entre os dois sistemas, quadro que é citado por Sá em 1996.

#### Quadro de comparação entre os sistemas que estruturam as representações sociais

Sistema Central	Sistema Periférico
<b>Ligado à memória coletiva e à história do grupo</b>	Permite a integração das experiências e histórias individuais
<b>Consensual; define a homogeneidade do grupo</b>	Suporta a heterogeneidade do grupo
<b>Estável; coerente; rígido</b>	Flexível; suporta as contradições
<b>Resistente à mudança</b>	Evolutivo
<b>Pouco sensível ao contexto imediato</b>	Sensível ao contexto imediato
<b>Funções: Gera a significação da representação e determina sua organização</b>	<b>Funções:</b> Permite adaptação à realidade concreta; permite a diferenciação do conteúdo e protege o sistema central

Quadro1. Fonte: Sá, 1996, pp74,75

É possível, dessa forma, perceber que as representações sociais se estruturam em torno de um sistema duplo: o central e o periférico. Percebe-se também como é visível que, o papel desempenhado por ambos os sistemas é fundamental às representações sociais de um grupo, já que o primeiro é normativo e o segundo funcional. Segundo Sá (1996), a teoria fundada por Jean-Claude Abric em 1976, na Université de Provence:

...apresenta hoje, ao cabo de quase vinte anos de evolução contínua e sistemática, um alto grau de elaboração teórico conceitual e de refinamento metodológico, bem como uma importante produção empírica o que faz dela

um dos mais promissores desenvolvimentos no campo de estudos das representações sociais (Sá, 1996, pp.25-26)

Há ainda um importante fenômeno que para Abric merece destaque: a zona muda das representações. A zona muda seria composta pelo que não é dito, não é expresso, não é falado. É formada por elementos difíceis de serem expressos, que não emergem com facilidade. Integram a zona muda, elementos escondidos, encobertos e que para que tais elementos sejam explorados, emergjam e se tornem conhecidos, é preciso a utilização de técnicas específicas. Porém, mesmo reconhecendo a existência de uma zona oculta, que contém elementos não dizíveis, Abric afirma que o conteúdo do núcleo central não corre o risco de modificar-se por causa da existência de uma zona de não dizeres, pois, os teores do núcleo central não tendem a se transformarem em função de possíveis alterações contextuais (Abric, 1994).

Este autor também nos instiga a uma reflexão acerca das transformações que podem ocorrer nas representações em sua relação com as práticas sociais. Abric pergunta: “São as práticas sociais que determinam as representações ou o inverso? Ou as duas são indissociavelmente ligadas e interdependentes?” (Abric, 1994, p.217).

De acordo com os estudos de Abric (1994), as representações é que determinam as ações e os comportamentos de determinado grupo social, assinalando que isso foi possível de ser observado em certas situações. No entanto não elimina completamente o papel das práticas e das ações na formação das representações, avaliando que há uma significativa interdependência entre ambas. Estudos mais recentes avançam no sentido de propor que as mudanças nas práticas geram também mudanças nas representações sociais (Wolter, & Sá, 2013, prelo).

Tal reflexão é bastante pertinente e pode e deve ser transportada para o dia a dia do psicólogo que atua no sistema socioeducativo, pois no que se refere ao trabalho desenvolvido por este profissional, é pertinente investigar se as representações acerca do papel deste profissional dentro da instituição tendem a influenciar sua prática, ou pelo contrário, se as práticas cotidianas no ambiente profissional podem gerar representações sociais nos grupos envolvidos com o psicólogo. Jodelet (2001), sinaliza o crescimento do campo de estudos das representações sociais, mostrando que esta área se configura atualmente como:

Um espaço de pesquisa que vem se ampliando com uma multiplicação dos objetos de representação tomados como temas de pesquisa; abordagens metodológicas que vão se diversificando e fazem um recorte de setores de estudos específicos; problemáticas que visam a delimitar melhor certos aspectos dos fenômenos representativos; a emergência de teorias parciais que explicam estados e processos definidos; paradigmas que se propõem a elucidar, sob certos ângulos a dinâmica, representacional. Tudo isso leva a constituir campos independentes e dotados de instrumentos conceituais e empíricos sólidos, onde florescem trabalhos coerentes (Jodelet, 2001, p. 41).

Diante de tantas indagações existentes no fazer cotidiano do psicólogo e mais especificamente na atuação diária deste profissional no sistema de atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, importa entender de que forma a teoria das representações sociais pode contribuir para o olhar psicossocial nesta área. Para tal, conhecer quais são as representações do psicólogo junto aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, assim como analisar a possível existência de uma aproximação entre estes saberes e os direcionamentos acadêmicos e legais acerca da atuação do psicólogo nesta área, é relevante.

Desta forma, sendo o papel do psicólogo um objeto legítimo de estudos em representações sociais, conforme nos ensina Sá (1996/2007) e sendo o psicólogo e os

adolescentes alguns dos atores envolvidos no sistema socioeducativo, faz-se pertinente resgatar alguns aspectos históricos e legais acerca da socioeducação no Brasil, assim como torna-se imprescindível conhecer o perfil do adolescente atendido atualmente pela socioeducação. Importante ainda, pontuar alguns aspectos a respeito da aproximação da psicologia com o direito e particularmente com o sistema socioeducativo.

## **CAPÍTULO II - HISTÓRICO DO ATENDIMENTO A ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO BRASIL**

### **II.I. Do Código Criminal do Império ao Estatuto da Criança e do Adolescente**

Apesar do enfoque atual, a questão do adolescente implicado em conjunturas de infração e risco, esta preocupação social não é novidade. O envolvimento de crianças e adolescentes em situações infracionais, os questionamentos sobre o que fazer, como fazer e quando desempenhar ações nesta direção, não são questões recentes e datam do século XIX. Também não são nascidas na atualidade, as reflexões acerca das bases que devem nortear essas ações e conforme sinalizações de Oliveira e Assis (1999), a justiça brasileira relata casos de atos violentos cometidos por adolescentes já no ano de 1830.

Àquela época, o Código Criminal vigente previa que menores infratores deveriam ser recolhidos em casas de correção, desde que seus atos tivessem sido feitos com discernimento. Destaca-se o Abrigo de Menores do Distrito Federal, substituído em 1913 pelo Instituto Sete de Setembro, através do Decreto 21.518 (Monte, Sampaio, Rosa Filho & Barbosa, 2011)-Rizzini (2011) aponta que no que se refere a este instrumento legal, historicamente é possível analisá-lo como um progresso no que se refere ao tratamento direcionado a crianças e adolescentes, já que antes do advento do mesmo valia-se para cuidar de referidas questões das Ordenações do Reino de Portugal, medidas estas consideradas de extrema crueldade e desumanas.

O século XX iniciou-se, e com ele emergiram concepções legais que defendiam o direito de menores de dezoito anos terem um tratamento diferenciado perante à lei em relação aos maiores de dezoito anos. Países da Europa, da América Latina e os Estados Unidos acreditavam na existência de uma nova forma de ação pautada no direito e defendiam esta ideia. Como pontuam Rizzini e Pilloti

“Falava-se numa justiça mais humana, que revelasse a reeducação, em detrimento da punição. As novas ideias foram logo transpostas para o caso dos menores, em parte porque, em termos penais, as fases da infância e da juventude chamavam a atenção (o aumento da criminalidade entre menores era fato documentado, na época, em diversos países); e, em parte porque, sob o ponto de vista da medicina e, mais tarde, da psicologia, vislumbravam-se novas possibilidades de formação do homem, a partir da criança” (Rizzini e Pilloti, 2011, p.22).

Concomitante a esta mobilização de alguns países do mundo, tais questionamentos e direções se faziam urgentes também no Brasil, e neste cenário foi implantada a primeira instituição destinada a menores infratores e desvalidos, o Instituto Sete de Setembro, criado em 1913 (Monte et al, 2011). Cinco anos depois, em 1917, é apresentado ao Senado o plano para a elaboração de uma lei que diferencie adolescentes que possuíam entre 12 e 17 anos, dos adultos.

No ano de 1920, “realiza-se o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância”, incrementando e sistematizando os trabalhos em prol da proteção social (Faleiros, 2011, p.46), e sete anos depois, em 1927, o projeto propondo a preparação de uma lei voltada para o sujeito adolescente culmina com a promulgação do Código de Menores (Lei 5.083/1927), que tratou de forma diferente, as preocupações anteriores acerca do cometimento de atos infracionais praticados por menores de idade e do convívio dos mesmos com criminosos maiores de idade.

Este marco legal dá ao Brasil o *status* de ser o primeiro país da América Latina a legislar especificamente para esta faixa etária. Segundo este instrumento, pessoas com menos de 14 anos não deveriam ser avaliadas judicialmente e aos adolescentes entre 14 e 18 anos, deveria ser dado condições particulares, caso os mesmos necessitassem, devendo “ser submetidos a processos judiciais especiais”, diferentes daqueles aplicados aos adultos. (Monte et al, 2011, p.126). Com esta nova normativa, rompe-se com o trato imperial que vinha sendo dado até então à questão, o que desagradava parte da população, sendo possível encontrar registros de movimentos civis contrários à referida lei na literatura da época e na imprensa, como assinalam Oliveira e Assis (1999).

A respeito deste primeiro instrumento legal que tratava em seu bojo de questões relacionadas ao tratamento de adolescentes, Darlan (2011) esclarece que:

Entre 1900 e 1930, o grande acontecimento foi a edição do primeiro instrumento jurídico, disciplinando os cuidados com os menores de 18 anos, conhecido como Código de Mello Matos, depois substituído pelo Código de Menores. Entre 1930 e 1945, surgiram os primeiros programas assistencialistas, e entre 1945 e 1964, as Nações Unidas proclamaram a declaração dos Direitos da Criança (Darlan, 2011, p.12).

Junto a esta lei, que tratava especificamente de menores de 18 anos de idade, vieram programas de atendimento destinados a este público em especial. O primeiro dos programas propostos pela política que se inaugurava, foi o SAM, Serviço de Assistência ao Menor que foi criado pelo Governo Federal em 1941 e extinto em 1964, momento em que se instituía no Brasil o golpe militar. Segundo Monte et al (2011), durante o período de acolhimento direcionado aos adolescentes fornecido pelo SAM, primava a má administração dos recursos, com espaços físicos inadequados para o trabalho e a má formação profissional. Ainda segundo estes autores, em conjunto com estas questões estruturais, reinava uma política ideológica repressora e baseada na punição aos “menores infratores” o que culminou com a substituição deste aparelho. A respeito do Serviço de Assistência a Menores, Rizzini (2011) assinala que:

Paulo Nogueira Filho, diretor do SAM entre 1954 e 1956, deixou uma obra extensa, intitulada *Sangue, Corrupção e Vergonha: SAM* (1956), sobre os desmandos que ocorriam no órgão e o relato de suas tentativas infrutíferas de debelar a corrupção que imperava em todos os níveis hierárquicos e os maus-tratos infligidos aos menores assistidos. Apesar da indignação expressa pelo diretor citado, o SAM surgiu como uma tentativa de centralizar a assistência do Distrito Federal e resolver os problemas enfrentados pelo Juízo de Menores na sua ação jurídico-social como, por exemplo, a falta de continuidade nos serviços prestados, quando o menor estudado e classificado pelo Juízo não encontrava local adequado para ser educado ou reeducado (Rizzini, 2011, p.263).

As condições desta instituição foram matéria de alguns meios de comunicação da época e em 1964, a respeito da política destinada aos menores de idade e desenvolvida pelo SAM, Raquel de Queiroz em sua coluna da revista “O Cruzeiro”, narra por escrito parte de uma carta recebida por ela de Celeste Flôres da Cunha, na qual esta última escreve sobre o Serviço de Assistência ao Menor:

Conta D. Maria Celeste que, no começo da década de 50, como presidente do Departamento de Ação Social da UDN, teve que visitar o Serviço de Assistência a Menores - o famigerado SAM - e de lá saiu presa de profundo horror. Movimentou amigos, contou o que vira, solicitou ajuda do nosso grande e saudoso Odilon Braga; e Odilon se encarregou de preparar um projeto à Câmara, propondo criação de órgão novo, já que, no consenso geral,

o SAM se revelava irrecuperável. Formou-se, então, uma equipe que se pôs a estudar seriamente o problema e começou a agir. Dificuldades de todos os lados. Crise política. Queda de Getúlio, novo governo Café Filho nomeia para diretor do SAM a Paulo Nogueira Filho, já conhecido pelo seu interesse ante o problema do menor. E Paulo se apavorou com o que viu, e escreveu o livro bem conhecido de todos que se embrenham nesse labirinto: “Sangue, Corrupção e Vergonha”, onde relatava o que encontrou no SAM (Revista O Cruzeiro, 3 de outubro de 1964).

“Famigerado SAM”, “horrenda instituição”, “instituição transformadora de assassinos” são alguns dos adjetivos dados ao SAM e que constam no citado artigo. Diante das críticas a este aparelho e, conseqüentemente, de movimentos em prol da extinção do mesmo, cria-se em 1964, a FUNABEM, Fundação Nacional do Bem Estar do Menor “e seus órgão executores (Fundação Estadual de Bem Estar do Menor, etc)” (Oliveira e Assis, 1999, p 832). Esta nova entidade foi fundada com o objetivo de fornecer um atendimento diferenciado do direcionado anteriormente pelo SAM ao “menor”, terminologia jurídica que ajudava a diferenciar um determinado grupo de crianças e adolescentes de outra parcela de crianças e adolescentes existente na sociedade e que desde o império é motivo de preocupação das autoridades brasileiras.

Criava-se então uma dicotomia: de um lado havia o menor e do outro a criança como duas essências distintas. O termo “menor”, portanto, ligado à categoria de irregularidade, instituiu também uma forma direta de patologização e estigmatização de um determinado grupo de crianças (Zamora, Carnero, Pfeil e Ramalho, 2010, p.157).

De acordo com publicações da época, as ruas das grandes cidades brasileiras eram apontadas como espaços povoados por crianças pobres, “vadias”, que incorriam em delitos como furtos e roubos e eram presos em cadeias públicas como criminosos comuns. (Londoño, 1991 in Oliveira e Assis, 1999). Estas conjunturas, de vadiagem, perambulância e atos antissociais, nas quais se encontravam estas crianças, eram consideradas situações irregulares. A FUNABEM, assim como as instituições estaduais, as Fundações Estaduais de Bem Estar ao Menor (FEBEMs), de acordo com Oliveira e Assis (1999), possuíam diretrizes audaciosas. A respeito destes objetivos, estes autores destacam que:

Os ideais iniciais da FUNABEM eram bastante ambiciosos: pesquisar métodos, testar soluções, estudar técnicas que conduzissem à elaboração científica dos princípios que deveriam presidir toda a ação que visasse à reintegração do menor à família e à comunidade. Sua meta era a abordagem preventiva e sócio terapêutica (Oliveira e Assis, 1999, p.832).

No entanto, alguns dos entraves existentes no atendimento aos menores de dezoito anos e que se apresentavam anteriormente no Serviço de Atendimento ao Menor, o SAM, foram reeditados e acrescidos de outros, dentro destes novos aparelhos. Os antigos dilemas de como atender crianças e adolescentes, de como resolver o problema da violência praticada por menores de idade, de como solucionar os assuntos relacionados aos pobres e desvalidos continuaram, e a título de resolvê-los, a Câmara dos Deputados em 1975 instituiu uma CPI para investigar tais questões. As informações apuradas pela CPI do Menor são divulgadas em 1976 e, dentre as várias sinalizações contidas no referido documento, é proposta a revisão e atualização do Código de Menores (Faleiros, 2011, p.68 e 69). Acerca do conteúdo da CPI, o mencionado autor destaca:

“E o mais grave, a taxa de criminalidade vem aumentando nos últimos anos, segundo depoimentos prestados por autoridades abalizadas perante esta CPI. A criminalidade provoca a insegurança nas grandes cidades

brasileiras: assaltos, furtos, sequestros são crimes mais frequentes, contribuindo inclusive para prejudicar o desenvolvimento turístico. Se não forem tomadas medidas preventivas e de recuperação dos menores infratores, a vida se tornará insuportável para todos nas grandes cidades brasileiras” (Faleiros, 2011, p.68).

É promulgado então, em 1979, o novo Código de Menores. Zappe e Ramos (2010) esclarecem que o aludido documento, o Código de Menores de 1979, caracterizava-se por reunir nas mãos do Juiz de Menores todo o poder sobre as pessoas com menos de 18 anos. Concentrava desta forma, nas mãos da justiça a decisão sobre a situação de adolescentes que chegavam até ela e que basicamente eram os desvalidos, os infratores e os abandonados. Vigorava então com o Código de Menores, e com ele, a Doutrina da Situação Irregular.

Mesmo com a atualização do Código de Menores, o fracasso das políticas e técnicas utilizadas até então, repetiu-se na figura da FUNABEM (Monte e Barbosa, 2011) e propostas para criação de uma nova legislação continuaram a ser discutidas de forma “ampla” e “irrestrita” pelos movimentos sociais que se organizaram largamente em meados dos anos setenta no Brasil (Francsichini e Campos, 2005). A militância em prol de um atendimento diferenciado de fato a crianças e adolescentes, tomou força nos anos oitenta e culminou com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. O Estatuto, no que tange a situação infracional, é considerado um divisor de águas, pois a partir do referido marco legal as reflexões acerca do atendimento a adolescentes em conflito com a lei passam a ter um olhar diferenciado, onde considera-se “sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (Zappe e Ramos, 2010, p. 366).

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o adolecer passa a ser entendido como uma etapa peculiar do desenvolvimento humano e como tal, os sujeitos nesta fase carecem de entendimentos e cuidados diferenciados acerca das questões que vão permear seu desenvolvimento. Começa a vigorar a Doutrina da Proteção Integral, onde a criança e o adolescente passam a ser vistos como sujeitos de direitos, com prioridade absoluta nas políticas públicas. Rompe-se legalmente com a Doutrina da Situação Irregular que imperava até então, situação na qual eram colocados anteriormente os adolescentes, a irregularidade. Rompe-se legalmente também, com a denominação “menor”. Cabe assinalar, que ainda hoje nos deparamos com a utilização deste termo entre os operadores de direitos, nas mídias e também entre os próprios adolescentes e seus familiares quando atendidos, tal a força desse estereótipo em relação às crianças e aos adolescentes tutelados pelo Estado na história da institucionalização das crianças no Brasil (Zamora, Carnero, Pfeil e Ramalho, 2010). A respeito da Proteção Integral, o ECA dispõe o seguinte:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA).

Com novos direcionamentos postulados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que dentre outras coisas, assinala a importância atendimento primar por ações conjuntas e interligadas, tornou-se fundamental que o trabalho socioeducativo se descentralizasse. O percurso histórico desta descentralização no Rio de Janeiro é descrito por Oliveira e Assis:

Neste mesmo ano de 1990, crucial para a elaboração e aprovação do ECA, a FUNABEM foi extinta e criada a Fundação Centro Brasileiro da Infância e Adolescência (FCBIA), com a missão de coordenar, normatizar e formular políticas (assessorando e repassando verbas), já que a execução seria

feita por estados e municípios, seguindo a estratégia de descentralização prevista no ECA (Faleiros, 1995).

No Rio de Janeiro, em 1993, a Secretaria de Justiça celebrou convênio com a FCBIA. Para assumir as tarefas federais e para efetivar as mudanças concretas no sistema foi criado o Departamento Geral de Ação Socioeducativa (DEGASE), no ano de 1993. O ano de 1994, período em que foi realizada esta pesquisa, foi marcado historicamente pelo estabelecimento concreto dessas mudanças no Estado do Rio de Janeiro; o que antes era responsabilidade federal, tornou-se inscrito na responsabilidade Estadual. Como consequência dessa descentralização em todo o país, a FCBIA foi extinta em 1995 (Oliveira e Assis, 1999, p.833).

O DEGASE foi instituído pelo Decreto nº 18.493 de 26/01/93, ([http://www.degase.rj.gov.br/quem\\_somos.asp](http://www.degase.rj.gov.br/quem_somos.asp)). O Departamento Geral de Ações Socioeducativas é um órgão do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, atualmente vinculado à Secretaria de Educação e que é o aparelho responsável pela execução das medidas socioeducativas de Internação, Semiliberdade e pela Internação Provisória no Estado.

Com o objetivo de atender aos preceitos constitucionais e de conformidade com o que passou a chamar-se Sistema Socioeducativo, ocorrido na vigência da Constituição da República de 1988, houve a descentralização político-administrativa. A criação do Novo DEGASE ocorreu a partir da interlocução do Governo Estadual com o Centro Brasileiro para Infância e Adolescência - CBIA, (órgão do Governo Federal no período de 1991 a 1994) em consonância com as diretrizes político-governamentais de promoção, defesa e garantia de direitos de proteção legal. Neste período, houve absorção integral dos adolescentes atendidos pela CBIA, o mesmo não ocorrendo com as instalações físicas, fato que acarretou demandas específicas no atendimento ([http://www.degase.rj.gov.br/quem\\_somos.asp](http://www.degase.rj.gov.br/quem_somos.asp)).

A história do atendimento ao adolescente no Brasil é entremeada também, por marcos legais que foram determinantes na consolidação do projeto de proteção integral à criança e ao adolescente, visando a criação e manutenção de seus direitos essenciais. O quadro abaixo apresenta as normativas internacionais que tratam destes direitos e nas quais o Estatuto da Criança e do Adolescente está em consonância:

#### Normativas internacionais

(Continua)

<b>Publicação/Origem</b>	<b>Ano</b>	<b>Ementa</b>
<b>Declaração de Genebra</b>	1924	Reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (nomeadamente nos artigos 23.º e 24.º) 4, pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (nomeadamente o artigo 10.º).
<b>Declaração Universal Dos Direitos Humanos</b>	1948	Lista os direitos e deveres fundamentais de todo ser humano.

<b>Declaração Americana Dos Direitos E Deveres Do Homem</b>	1948	Resolução XXX, Ata Final, aprovada na IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá, em abril de 1948. Cita os direitos essenciais do homem, que os Estados americanos devem reconhecer.
<b>Declaração Universal Dos Direitos Das Crianças</b>	1959	Estabelece direitos universais das crianças.
<b>Regras Mínimas Das Nações Unidas Para A Administração Da Justiça Da Infância E Da Juventude - Regras De Beijing</b>	1985	Dispõe sobre os princípios para a promoção do bem-estar da criança e do adolescente e de sua família. Traz definições de “jovem”, “infração”, “jovem infrator”; diretrizes para implantação da Justiça da Infância e da Juventude e para o tratamento institucional.
<b>Convenção Internacional Dos Direitos Da Criança</b>	1989	Adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro e 1990. Enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais – os direitos civis e políticos, e também os direitos econômicos, sociais e culturais – de todas as crianças, bem como as respectivas disposições para que sejam aplicados.
<b>Princípios Das Nações Unidas Para A Prevenção Da Delinquência Juvenil - (Diretrizes De Riad)</b>	1990	Princípios orientadores para a prevenção da delinquência juvenil. Institui os princípios orientadores de Riad.
<b>Declaração Mundial Sobre A Sobrevivência, A Proteção E O Desenvolvimento Das Crianças Nos Anos 90</b>	1990	O bem-estar de todas as crianças foi um compromisso assumido por 71 presidentes e chefes de Estado, além de representantes de 80 países durante o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado dias 28 e 29 de setembro de 1990, na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque.
<b>Plano De Ação Para Implementação Da Declaração Mundial Sobre A Sobrevivência, A Proteção E O Desenvolvimento Da Criança Nos Anos 90</b>	1990	Objetiva orientar os governos nacionais, as organizações internacionais, as agências bilaterais de assistência, as organizações não governamentais (ONGs), e a todos os outros setores da sociedade, na formulação dos seus próprios programas de ação para garantir a implementação da Declaração do Encontro Mundial de Cúpula pela Criança.
<b>Declaração De Viena E Programa De Ação</b>	1993	Reafirma o empenho de todos os Estados em cumprirem as suas obrigações no tocante à promoção do respeito universal, da observância e da proteção de todos os

		direitos do homem e liberdades fundamentais para todos, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, com outros instrumentos relacionados com os Direitos do homem e com o direito internacional.
<b>Convenção Interamericana Sobre Tráfico Internacional De Menores</b>	1998	O objeto desta Convenção, que visa a proteção dos direitos fundamentais e dos interesses superiores do menor, é a prevenção e sanção do tráfico internacional de menores, bem como a regulamentação de seus aspectos civis e penais.
<b>Protocolo De San Salvador</b>	1998	Protocolo adicional à convenção interamericana sobre direitos humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais.
<b>Um Mundo Para As Crianças – Relatório Da Sessão Especial Da Assembleia Geral Das Nações Unidas Sobre A Criança</b>	2002	Documento resultante da Sessão Especial sobre a Criança, um acordo unânime em torno de uma nova agenda para as crianças do mundo, incluindo 21 metas e objetivos específicos para saúde infantil, educação e proteção.

Quadro 2. Normativas internacionais que embasam o atendimento à criança e ao adolescente no Brasil. Fonte: Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) em Programas de medidas Socioeducativas em Meio Aberto, CREPOP, 2012, pp. 69,70,71.

(Continuação).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos DUDH (1948), é um destes principais documentos e já em sua introdução sinaliza:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Assinala ainda, que a fomentação do respeito a esses direitos e liberdades por parte da sociedade como um todo, deve acontecer por intermédio do ensino e da educação (DUDH, 1948). No que tange às medidas socioeducativas, o Estatuto da Criança e do Adolescente, é consonante com a Declaração Universal do Direitos Humanos preconiza ser a escolarização uma das ações que integram e viabilizam o processo socioeducador. Ainda no que se refere aos preceitos contidos na DUDH, seu artigo II afirma:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie,

seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Importa ainda salientar que no artigo III do referido documento consta que “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (DUDH, 1948, p.5) e, em conformidade com a DUDH, a Constituição da República Federativa do Brasil, em sua posição de lei maior do país, em seu capítulo VII, artigo 227, determina que:

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

## **II.II. A socioeducação e a descriminalização do adolescente: do ECA ao SINASE**

A Constituição Brasileira de 1988 e o ECA, em conformidade com as principais normativas internacionais, colocaram a criança e o adolescente no patamar legal de cidadãos e, como tal, possuidores de direitos e com a garantia dos mesmos. Desde então, já não são mais olhados legalmente como propriedade do Estado e por ele tutelados como tratados anteriormente pela Doutrina da Situação Irregular. As decisões e os caminhos a serem tomados no que diz respeito a estes cidadãos em pauta, devem ser conjuntas. O art. 4º do ECA, com base na Constituição da República Federativa do Brasil, reitera o dever da família, da sociedade e do Poder Público em concretizar os direitos das crianças e dos adolescentes.

E, considerados cidadãos de direitos, os adolescentes e as crianças mudam seu status social e isso fez com que surgissem junto com a lei e sua implantação, várias críticas que perduram até os dias atuais. Uma das mais frequentes é a de que o ECA só garante os direitos dos adolescentes, sem abalizar seus deveres. No que tange à prática de atos infracionais, acusam o ECA de ser complacente e, desta forma, desresponsabilizando os adolescentes de seus atos. Esse tipo de afirmação demonstra um total desconhecimento do Estatuto, que no tratamento dado à prática de atos infracionais, categoriza tais atitudes como “*a conduta descrita como crime ou contravenção penal*” (ECA 1990, art. 103) e que em seu art. 112 descreve sobre as medidas que devem ser aplicadas após a constatação da ação infracional:

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

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

§ 1º - A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º - Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º - Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas

condições. (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente).

Assim sendo, a ideia de que o Estatuto da Criança é complacente com o adolescente autor de ato infracional e a de que o indivíduo de 12 a 18 anos não reflete sobre suas ações, não condiz com o que a referida lei traz em seu bojo. No entanto, as ações voltadas a estes adolescentes, já não tem mais o cunho de correção anterior. As medidas socioeducativas possuem cunho educativo, reflexivo, onde a escolarização e a profissionalização tem caráter obrigatório e as ações que levem o adolescente a refletir sobre a situação de risco a si mesmo e aos outros na qual se envolveu, tem primazia sobre a culpabilidade e a punição (Zappe e Ramos, 2010).

O adolescente autor de ato infracional, diferentemente dos instrumentos legais que vigoraram anteriormente ao ECA, tem a partir da promulgação do Estatuto, a garantia de seus direitos e deveres. No entanto, o adolescente ainda é visto como somente detentor de direitos e garantias, o que segundo Volpi (1997), está alicerçado em mitos. Segundo ele, existem três mitos que trazem em seu conteúdo as representações sociais que são construídas a respeito de adolescentes envolvidos em situações infracionais e o primeiro mito descrito por Volpi é o do hiperdimensionamento do número de adolescentes envolvidos em atos de violência que acontecem cotidianamente em nosso meio social.

O Mapa do Encarceramento dos Jovens do Brasil (Brasília, 2015), registra dentre outras coisas, as dificuldades na sistematização e disponibilização dos dados relativos ao sistema socioeducativo brasileiro. E, desta forma, recorreu ao Anuário Estatístico de Segurança Pública objetivando mapear a evolução do número de adolescentes envolvidos em situações infracionais. No que tange o número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas por cometimento de ato infracional, o referido mapa nos apresenta os seguintes dados:

Quando se observa o total das medidas citadas, a taxa nacional de adolescentes cumprindo medida restritiva de liberdade era de 95 por 100 mil habitantes em 2011 (19.595 adolescentes) e passa para 100 adolescentes por 100 mil habitantes em 2012 (20.532). Apesar desta elevação, foi possível notar que quatro das cinco regiões do país têm taxa menor que a nacional e que três delas apresentaram decréscimo no período analisado. Somente o Sudeste apresenta taxa maior que a nacional nos dois anos analisados impulsionada, sobretudo, pelos estados de São Paulo e Espírito Santo. Já a maior taxa de adolescentes em medidas socioeducativas foi observada no estado do Acre (Mapa do Encarceramento, Brasília, p. 73, 2015).

Tais informações apontam para um número não significativo de adolescentes envolvidos em infrações e, portanto, corroboram com a ideia de Volpi de que há um hiperdimensionamento acerca destes dados, que não correspondem com a realidade e sendo assim, esta supervalorização é uma lenda.

O segundo mito registrado por Volpi, é o da periculosidade, que propaga a ideia de que os atos infracionais cometidos por adolescentes são em sua maioria de alta gravidade e de natureza hedionda. Mito/quesito que cai por terra diante da prática socioeducativa no Rio de Janeiro e da constatação através de dados recentes acerca das infrações cometidas pelos adolescentes em atendimento no sistema socioeducativo brasileiro. Dados publicados em 2012 pelo Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo abalizam o fato de que:

Em 2011, os números e atos infracionais cometidos por adolescentes privados de liberdade são os seguintes: Roubo (8.415) 38%; Tráfico (5.863) 26,6%; Homicídio (1.852) 8,4%; Furto (1.244) 5,6%. O roubo, portanto, ainda se apresenta como o ato infracional mais cometido. Esse dado corrobora a leitura interpretativa de que o cometimento do ato infracional pode estar

associado ao acesso a bens de consumo inacessíveis pela via legal e em geral mais comum em adolescentes de famílias pobres e sem muita expectativa de futuro (Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei, 2012, p. 23).

Tais elementos comparados aos levantamentos feitos em 2002, mostram a diminuição da participação e ação de adolescentes em infrações graves, o que contradiz informações veiculadas pela mídia que alardeiam “um suposto aumento na gravidade de atos infracionais cometidos por adolescentes” (Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei, 2012, p. 23).

Este documento alerta ainda para o fato de que os “adolescentes autores de atos infracionais necessitam mais de uma Rede de Proteção do que de um sistema que os responsabilize” (ibid), o que não implica em desconsiderar que os adolescentes ao se envolverem em situações infracionais devem ser responsabilizados, como sempre preconizou o ECA. Comparados a dados recentes, revelados pelo Mapa do Encarceramento de Jovens (Brasil, 2015), pode-se constatar que os indicadores divulgados em 2012 se confirmam, com mínimas variações:

Nacionalmente, em 2012 o roubo representou 39% dos atos infracionais cometidos no país, seguido pelo tráfico de drogas (27%). Em terceiro lugar, com porcentagem menor, ficaram os homicídios (9%), seguidos pelos furtos (4%). Os demais atos infracionais: porte de arma de fogo, tentativa de homicídio, latrocínio, estupro e sua tentativa variaram de 3% a 4%, conforme o gráfico 34. Ainda para efeitos analíticos, criou-se a categoria agrupados, com os atos que não tiveram representatividade maior que 1%20 (Mapa do Encarceramento, Brasília, p. 79, 2015).

O citado documento apresenta subsídios que revelam que no Brasil, apenas 11% da população adolescente que cumpriam medidas socioeducativas no país, praticaram atos infracionais considerados graves, tais como homicídio e latrocínio (Brasil, 2015), legitimando a ideia de se trata de um mito o entendimento de que os adolescentes que se envolvem em infração são de alta periculosidade.

O terceiro mito designado por Volpi é o da irresponsabilidade penal, e se pauta na ideia de que os adolescentes não respondem pelas situações nas quais se envolveram:

E finalmente, o terceiro mito: o da irresponsabilidade penal. O desconhecimento do ECA, bem como a resistência de alguns setores da sociedade brasileira à sua implantação, tem levado a uma visão distorcida dos avanços dessa lei no que concerne à proteção integral a crianças e adolescentes. Assim, acusa-se o ECA de não prever medidas que coíbam a prática de atos infracionais, estimulando o aumento da delinquência infanto-juvenil ao já assinalado desconhecimento do ECA (...). É inteiramente falso, porém, dizer que os adolescentes não são responsabilizados por seus atos. Neste sentido, foram previstas no ECA várias medidas, que vão desde a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida até a privação de liberdade \_ que é a última das medidas na hierarquia das medidas socioeducativas preconizadas pelo ECA e que deve ser aplicada somente nos casos de grave infração, já que o objetivo principal das medidas é o seu caráter pedagógico e não punitivo (Volpi, 1997, pp.62, 63).

No caso da aplicação das medidas, as informações mais atuais fornecem indicadores numéricos que traduzem a rigidez na determinação das MSE. A maioria dos adolescentes que cumprem medidas de privação total ou parcial de liberdade, está internada e não em

semiliberdade (Mapa do Encarceramento, Brasília, 2015). A internação é a medida mais aplicada, o que demonstra que a crença de que adolescentes não respondem por seus atos é pura lenda, pois não se sustenta em dados. Na realidade, os adolescentes são responsabilizados em sua maioria com a medida socioeducativa mais rígida, apesar da constatação de que a maioria das infrações cometida pelos adolescentes não são graves, como abalizam dados divulgados em 2015:

Na análise dos atos infracionais por estado e região, com exceção do Rio de Janeiro, todas as unidades da Federação registraram o roubo como o principal ato infracional, seguindo a tendência nacional. No Rio de Janeiro é o tráfico de drogas que lidera estes registros (Mapa do Encarceramento, Brasília, p. 80, 2015).

Em contrapartida à comprovação de que os jovens em sua maioria não praticam infrações consideradas como bárbaras, os mesmos são as maiores vítimas de crimes hediondos e graves. O Mapa da Violência esclarece que a maioria dos jovens no Brasil morrem por fatores classificados como externos e os homicídios foram a causa de 38,7% das mortes de jovens brasileiros (Mapa do Encarceramento dos Jovens do Brasil, Brasília, 2015). Os números levantados, evidenciam ainda que:

Os dados dos referidos estudos apontaram ainda que a maioria das vítimas de homicídios e a maioria dos presos do Brasil, em 2012, era do sexo masculino. E, em relação à cor/raça dos homicídios no Brasil, os dados do Mapa da violência apontam que morrem 73% mais negros do que brancos no país, assinalando assim desigualdade racial no número de mortos em decorrência dos homicídios (Mapa do Encarceramento, Brasília, p. 84, 2015).

Além de jovens, negros e do sexo masculino, a maioria dos jovens que são vítimas de homicídios no Brasil, moravam em bairros da periferia e áreas metropolitanas dos centros urbanos (Silva e Oliveira, Brasília, junho de 2015). Importa também destacar, que em 2013, os adolescentes do país totalizavam 21,1 milhões, o correspondente a 11% da população do Brasil. No Sudeste concentrava-se o maior número de adolescentes, 38,7% (ibid).

Para Novaes (2014), esta situação produz uma “discriminação por endereço”: ao dizer onde moram, os jovens das favelas e periferias brasileiras são estigmatizados e para eles se fecham portas de oportunidades. Em outras palavras, a criminalização por territórios acarreta a morte de jovens que se tornam vítimas de ações policiais de combate ao uso de drogas e ao tráfico e de disputas entre facções criminosas (Silva e Oliveira, Brasília, 2015, p.p.11,12).

Seguindo tal raciocínio, o cometimento de infração por parte de adolescente, não deve ser entendido como um dado específico do adolescer, mas sim como a reunião de uma gama de conjunturas em que o jovem está envolvido e vivenciando neste momento de seu desenvolvimento e que devem ser consideradas na elaboração e aplicação de políticas públicas destinadas a este público em particular. Nesta direção e em concomitância e concordância com esta compreensão, o ECA é um marco legal fundamental, pois está embasado em concepções teóricas acerca do sujeito adolescente.

A respeito do adolescer, e das questões sociais que perpassam por este momento do desenvolvimento do sujeito, as autoras Pereira e Sudbrack (2008) assinalam o seguinte:

A adolescência é a transição entre a dependência infantil e a autonomia adulta, caracterizada por transações afetivas relacionais, sociocognitivas, sexuais, identitárias e normativas, de lutos e desilusões, de prazer e gozo, as quais não ocorrem sem angústia ou conflitos (Selosse, 1997). Portanto, deve ser considerada como uma transformação social, mais

do que biológica, de modo que, ao se tratar de dificuldades associadas aos adolescentes, passe a ser a única forma de pensamento capaz de conceituar os problemas e melhorar as possibilidades de um tratamento efetivo (Fishman, 1996) (Pereira e Sudbrack, 2008, p.152).

Acerca do momento do desenvolvimento humano em tela, em 1909 no texto “Romances Familiares”, Freud escreve que um dos mais importantes trabalhos psíquicos, mas também um dos mais dolorosos da época da puberdade é o desligamento da autoridade dos pais, “Ao crescer o indivíduo liberta-se da autoridade dos pais, o que constitui um dos mais necessários, ainda que mais dolorosos, resultados do curso do seu desenvolvimento” (Freud, p. 243, 1909). Registra ainda, que é nas diferenças entre as sucessivas gerações que se encontra todo o avanço social. Alguns anos depois, em texto de 1914, denominado “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, Freud reitera esse ponto de vista ao afirmar que “Tudo que há de admirável, e de indesejável na nova geração é determinado por esse desligamento dos pais” (p. 288). Dentre outras coisas, deixa entrever que além das transformações corporais, a adolescência é um trabalho de transformações psíquicas, que incidem no social e que está ligado às relações estabelecidas no meio social, principalmente com seus responsáveis, com os adultos, como pontuam Pereira e Sudbrack em 2008.

A política de atendimento ao adolescente evidenciada no ECA, traduz o entendimento de que a puberdade é atravessada não só por mudanças biológicas. Não só o corpo está em transformação. Questões sociais atravessam o sujeito durante a puberdade. O Estatuto atenta para a formação do indivíduo, considerando as características inerentes aos sujeitos nesta etapa do desenvolvimento, a adolescência, que culminam em artigos e parágrafos que discorrem cuidadosamente sobre a questão do conflito com a lei de forma a atender as demandas peculiares desta fase do crescimento pessoal. O ECA considera as questões familiares e as questões identitárias apontadas por Freud, dentre outras que atravessam esta fase. E muito distante de desconsiderar que adolescentes devam refletir sobre seus atos, compreende que há a necessidade do estabelecimento junto aos adolescentes de regras e normas para o convívio em sociedade. Desta forma, em seu art.3º, assegura que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, Lei n. 8.069/1990, ECA).

Não há como discutir a coerência e seriedade com a qual o ECA trata legalmente da questão da adolescência, nem tão pouco as “significativas mudanças e conquistas em relação ao conteúdo, ao método e a gestão” (BRASIL, 2006, p15), alcançadas nesta área. No entanto, estas transformações “ainda estão no plano jurídico e político-conceitual, não chegando efetivamente aos seus destinatários” (Idem).

Com o objetivo de facilitar a chegada das modificações legais no que tange aos adolescentes autores de ato infracional contidas no ECA até seu público alvo, as crianças e os adolescentes, no ano em que o Estatuto alcançava seus 16 anos de existência órgãos e entidades que integram o Sistema de Garantia de Direitos, debruçaram-se a construir o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o SINASE (Brasil, 2006). Foram realizados encontros estaduais, regionais e um encontro nacional em que juízes, promotores de justiça, conselheiros de direito, técnicos e gestores de unidades e programas de atendimento socioeducativo foram convidados a debater e avaliar principalmente a prática pedagógica que serve de embasamento para a execução das medidas socioeducativas a serem desenvolvidas nas unidades, dentre outros relevantes aspectos. A este respeito, Malvasi (2011) escreve que:

A construção do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2005) representou uma tentativa, nessa primeira década do século XXI, de transformar as práticas de atendimento na execução das medidas socioeducativas. Nesse documento, destacam-se as dificuldades de alteração das práticas, pois é “longa a tradição assistencial-repressiva em relação àqueles que, de alguma forma, transgrediram ou apresentam características de algum risco ou vulnerabilidade social” (Brasil, 2005, p. 14). O quadro apresentado da “realidade institucional do atendimento socioeducativo” aponta as “grandes mudanças necessárias” para que as medidas possam ser “educativas”, ou seja, que agenciem uma transformação no sujeito. A função pedagógica das medidas socioeducativas seria a de auxiliar o adolescente, promover atitudes e conhecimentos para que, sobretudo, ele não reincida no ato infracional (Malvasi, 2011, p.160).

Entretanto, mesmo após a elaboração do SINASE e da lei que o regulamenta, dados recentes coletados pelo Relatório da Resolução nº 67/2011 e publicado em 2013, indicam a dificuldade de romper na prática com a Doutrina da Situação Irregular e de fato proteger integralmente e responsabilizar os sujeitos que se encontram cumprindo medidas socioeducativas no Brasil. De acordo com o referido relatório, ainda não há uma relação entre a prática socioeducativa e os balizamentos do Estatuto.

Como já sinalizado, a preocupação com crianças e adolescentes que se envolvem em situações de risco não é privilégio da atualidade, assim como as estratégias e alternativas para cuidar da “vadiagem” e da “perambulância” nas ruas, também não são de hoje. Faleiros (2011) assinala a importância do estabelecimento da “disciplina” e da “ordem” também em locais públicos e não apenas no núcleo familiar e em locais de internação, citando Mario Franco Vaz, diretor da Escola Premunitória 15 de Novembro, no início do século passado. “Franco Vaz nota que a Lei n. 947 de 92/12/1902 autoriza o governo a reorganizar a polícia, criar colônias correcionais para reabilitação profissional dos “vadios, capoeiras, meninos viciosos” julgados na capital” (Faleiros, 2011, p.39). A esse respeito, Malvasi afirma que “no Brasil não se ouve falar em socioeducação para jovens que não sejam pobres. Na sociedade brasileira contemporânea, esses jovens são “estranhos” que devem ser inseridos na ordem” (Malvasi, 2011, pp160,161), o que se notabilizava nos esclarecimentos contidos no SINASE (2006), a respeito do perfil de adolescentes em cumprimento de medidas de internação e semiliberdade:

Segundo Rocha (2002), havia no país 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória. Destes, 90% (noventa por cento) eram do sexo masculino; 76% (setenta e seis por cento) tinham idade entre 16 e 18 anos; 63% (sessenta e três por cento) não eram brancos e destes 97% (noventa e sete por cento) eram afrodescendentes; 51% (cinquenta e um por cento) não frequentavam a escola; 90% (noventa por cento) não concluíram o Ensino Fundamental; 49% (quarenta e nove por cento) não trabalhavam; 81% (oitenta e um por cento) viviam com a família quando praticaram o ato infracional; 12,7% (doze vírgula sete por cento) viviam em famílias que não possuíam renda mensal; 66% (sessenta e seis por cento) em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos, e 85,6% (oitenta e cinco vírgula seis por cento) eram usuários de drogas. Em cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade existiam 1.260 adolescentes, segundo Fuchs (2004). Destes, 96,6% (noventa e seis vírgula seis) eram do sexo masculino; 68,5% (sessenta e oito vírgula cinco) tinham entre 15 a 17 anos; 62,4% (sessenta e dois vírgula quatro por cento) eram afrodescendentes; 58,7% (cinquenta e oito vírgula sete por cento) estavam fora da escola formal antes do cometimento do ato

infracional; 75,7%(setenta e cinco vírgula sete por cento) não trabalhavam; 70%(setenta por cento) se declaravam usuários de drogas e 87,2%(oitenta e sete virgula dois por cento) viviam com a família antes do início do cumprimento da medida socioeducativa (BRASIL, 2006, p. 19).

Evidencia-se desta forma, que no que tange ao atendimento a adolescentes brasileiros e não só a adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, a importância da efetivação de políticas públicas voltadas para este público. Segundo Silva e Oliveira (2015) “Os estudos mostram que o fenômeno contemporâneo do ato infracional juvenil está associado não à pobreza ou à miséria em si, mas, sobretudo, à desigualdade social, e à dificuldade no acesso às políticas sociais de proteção implementadas pelo Estado” (p. 15). Saber quem é o adolescente que cumpre medida socioeducativa no Brasil e conhecer o perfil social do mesmo, revelam-se como fundamentais para que políticas de atendimento possam ser direcionadas a ele. Porém, as dificuldades de obtenção de dados atuais acerca das características sociais dos adolescentes em conflito com as leis brasileiras e que cumprem medidas socioeducativas, se apresentam como um entrave para o entendimento de quem é este adolescente:

Sobre as características sociais dos adolescentes infratores não existem dados recentes, mas na tentativa de dimensionar essa questão, citam-se aqui os resultados de uma pesquisa realizada pelo IPEA e Ministério da Justiça (2003), que mostram um perfil de exclusão social entre esses adolescentes: mais de 60% dos adolescentes privados de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola e 49% não trabalhavam quando cometeram o delito e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres (SILVA, Enid Rocha; GUERESI, Simone, 2003).

Assim, se é fato que os jovens excluídos enfrentam maiores dificuldades de inserção social, o que ampliam as chances de inscreverem em sua trajetória cometimentos de atos reprováveis, também é verdade que os jovens oriundos de famílias mais abastadas se envolvem tão ou mais com drogas, uso de armas, gangues, atropelamentos, apedrejamentos, etc. A diferença é que esses possuem mais recursos para se defenderem, sendo mais raro terminarem sentenciados em unidades de privação de liberdade, ao passo que os adolescentes mais pobres, além de terem seu acesso à justiça dificultado, ainda são vítimas de preconceitos de classe social e de raça, comuns nas práticas judiciais (Silva e Oliveira, Brasília, 2015, p.p.15,16).

Diante da forte representação mitológica do adolescente infrator como altamente perigoso, que infringe hediondamente as leis e que por isto não é responsabilizado, movimentos atuais em prol da diminuição da maioria penal demandam que o Estatuto seja revisto e que esta lei direcionada aos jovens e afinada com as diretrizes internacionais, retorne aos primórdios do atendimento aos adolescentes no Brasil. Mostra-se emergente que dados recentes acerca destes adolescentes sejam revelados. Desta forma, o lugar em que o adolescente brasileiro foi colocado, talvez possa ser desconstruído e o adolescente que cumpre Medida Socioeducativa e que em sua maioria é negro, de baixa renda e morador da periferia, possa deixar de constar apenas como infrator nas estatísticas. Acerca da figura mitológica em que o adolescente infrator foi transformado, Volpi conclui:

Estamos tentando desconstruir um mito que existe sobre a adolescência no país - o mito da adolescência problema - e mostrar esta fase da vida como uma grande oportunidade de aprendizagem, socialização e desenvolvimento. A partir da desconstrução deste mito, o Estado e as políticas públicas podem começar a oferecer melhores oportunidades para os adolescentes nesta fase específica da vida (Volpi, M., 2002 in Farias, D. M., 2009).

É preciso que dados sejam levantados, que informações a respeito dos jovens tornem-se públicas e para tal, é imprescindível que os adolescentes sejam escutados. Como o trabalho do psicólogo que atua na socioeducação pode auxiliar na desmistificação do adolescente que cumpre medida socioeducativa no Brasil?

## **CAPÍTULO III - O TRABALHO DO PSICÓLOGO NA SOCIOEDUCAÇÃO: DE SUAS PRIMEIRAS RELAÇÕES COM O DIREITO À ATUAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO**

### **III.I. Das primeiras aproximações entre a Psicologia e o Direito à atuação do psicólogo na socioeducação: do compromisso social da psicologia ao trabalho do psicólogo junto a adolescentes em situação infracional**

Importante iniciar esta discussão a partir de um dos principais norteadores da socioeducação no Brasil, o SINASE, e de sua definição:

O SINASE é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa (BRASIL, 2006, p. 22).

Ao tratar dos Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo, o SINASE (2010) especifica com muita clareza como deve ser estruturado o acompanhamento técnico aos adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas (MSE). Salienta dentre outras coisas, que é fundamental a presença de um corpo técnico que possua conhecimentos científicos e específicos em sua área de formação para que estes sejam aplicados no trabalho a ser desenvolvido junto aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Esta equipe deve priorizar a multidisciplinaridade em sua formação e sua composição deve contemplar diferentes disciplinas, objetivando o atendimento integral dos adolescentes atendidos. Dentre estes campos de saber, encontra-se a psicologia.

As diferentes áreas do conhecimento são importantes e complementares no atendimento integral dos adolescentes. A psicologia, a terapia ocupacional, o serviço social, a pedagogia, a antropologia, a sociologia, a filosofia e outras áreas afins que possam agregar conhecimento no campo do atendimento das medidas socioeducativas (BRASIL 2006, p. 53).

De acordo com as orientações legais, é obrigatória a presença do psicólogo na composição das equipes multiprofissional das unidades. No trabalho desenvolvido nessas instituições, algumas questões podem ser levantadas: Que conhecimentos “teóricos-práticos” são necessários ao psicólogo que atua na socioeducação? Que saberes são importantes à psicologia neste campo? Que contribuições específicas desta área de saber são fundamentais ao fazer do profissional em psicologia que atua na execução das medidas socioeducativas aplicadas pelo poder judiciário? Como deve ser o “perfil” socioeducador, que deve ser “capaz de acolher e acompanhar os adolescentes e suas famílias em suas demandas bem como atender casos de violação, promoção e garantias de direitos”? (BRASIL, 2006, p 53). Importa antes de atender a estas questões, refletir acerca do histórico da relação existente entre a psicologia e o direito

As primeiras aproximações entre a psicologia e o direito se deram na área da criminologia. O psicólogo atuava como um perito que tinha como objetivo principal, psicodiagnosticar e era executado fundamentalmente através da testagem, fornecendo dados palpáveis e mensuráveis que pudessem auxiliar o sistema jurídico em suas decisões. O objetivo das intervenções da psicologia nesta área era o de averiguar a veracidade dos relatos dos sujeitos e esta função pericial marcada pelo positivismo (Altoé, 2001).

No Brasil, esta relação data do início da regulamentação da profissão, na década de 1960, e “tal inserção deu-se de forma gradual e lenta, muitas vezes de maneira informal, por meio de trabalhos voluntários” (Lago, Amato, Teixeira, Rovinski e Bandeira, 2009, p.484). A relação se deu inicialmente na área criminal, em colaboração com os médicos psiquiatras em exames psicológicos legais e no sistema de justiça juvenil da época. Cabia aos psicólogos cuidar de sujeitos considerados com menor grau de comprometimento psíquico e aos psiquiatras aqueles com maior grau, embora “os diagnósticos de psicologia forense poderiam ser melhores que os dos psiquiatras” (Balu, 1984 apud em Lago et al, 2009, p. 487).

O percurso histórico trilhado pela psicologia neste campo, fortalece a ação do psicólogo na área criminal, possibilitando a compreensão da importância que é dada à avaliação psicológica como forte fonte de embasamento às decisões de quem julga e determina. Ainda hoje, a atividade predominante entre os psicólogos que atuam na área jurídica é a confecção de laudos, pareceres e relatórios e na socioeducação. Além destes documentos, há ainda a confecção de Planos Individuais de Atendimento, preconizado pelo SINASE, pois a visão que prevalece é a crença de que a ação psicológica é unicamente avaliativa e embasadora das decisões judiciais, “contudo, a demanda por acompanhamentos, orientações familiares, participações em políticas de cidadania, combate à violência, participação em audiências, entre outros, tem crescido enormemente” (Lago et al, 2009, p. 490).

Rauter, (2001), faz uma importante observação a respeito do trabalho desenvolvido pelos psicólogos no sistema prisional. Compara-os aos sujeitos que cumprem pena naquelas instituições, pois se encontram acorrentados às atribuições demandadas a eles que por vezes caminham em direção contrária aos direcionamentos éticos profissionais. Ao psicólogo constantemente é solicitada previsão de comportamentos futuros, sem qualquer norteador teórico e por algumas vezes, baseados em poucos atendimentos.

A respeito da elaboração de relatórios, Costa, Penso, Sudbrack e Jacobina, (2011), escrevem o seguinte:

Vários autores como Castro e Guareshi (2008); Estevam, Coutinho e Araujo (2009); Gallo (2008), vêm criticando a elaboração destes relatórios com base em avaliações prioritariamente psicopatológicas, com definições e prognósticos sombrios acerca dos atos infracionais, esquecendo-se de que a adolescência é uma etapa transitória da vida. Os relatórios precisam ser pensados com muito cuidado, para que não seja mais um instrumento de controle e classificação de um sujeito que está vivendo uma fase de transição e de experimentação de papéis e formas de inserção no mundo. Isto significa que é preciso entender o adolescente por trás do ato infracional, além de considerá-lo como sujeito a ser protegido (Costa et al, 2011, p. 381).

Especificamente ao que tange ao trabalho do psicólogo na socioeducação, Francischini e Campos (2005), apresentam uma reflexão crítica acerca da prática do psicólogo nas instituições de execução de medidas socioeducativas assinalando que diante das demandas apresentadas ao psicólogo neste campo de atuação, “a prática do psicólogo no interior da instituição de cumprimento das medidas sócio-educativas restringe-se, não raro, à utilização das referidas técnicas de medida e avaliação, com o objetivo de emitir laudo psicológico, que via de regra funciona como instrumento de discriminação e opressão” (ibid, p.271), o que em parte, atende a demandas datadas desde a aproximação da psicologia com o direito e/ou do direito com a psicologia.

No entanto, legalmente o que se espera do psicólogo e de outros profissionais que integram a equipe interprofissional é outro tipo de ação e é de maior amplitude do que a construção de documentos com o objetivo de subsidiar decisões judiciais. A elaboração de instrumentos que auxiliem o judiciário em suas deliberações deve ser concomitante com ações

socioeducadoras e algumas devem preceder a construção destes documentos. Vale salientar que o SINASE (2006), fornece alguns direcionamentos claros acerca do papel da equipe técnica e que são para além da perícia, da previsão e confecção de laudos, relatórios e pareceres. São preconizados o atendimento psicossocial individual e com regularidade, “atendimento grupal, atendimento familiar, atividades de restabelecimento e manutenção dos vínculos familiares, acesso à assistência jurídica ao adolescente e sua família dentro do Sistema de Garantia de Direitos e acompanhamento opcional para egressos da internação” (SINASE, 2006).

O Conselho Federal de Psicologia, em publicação datada de 2010, indaga acerca dos princípios norteadores da prática e conduta do psicólogo que atua junto a adolescentes privados de liberdade, enfatizando alguns pressupostos para tal. No que se refere às críticas de autores citados anteriormente, quanto à prática do psicólogo muitas vezes limitar-se à construção de pareceres e relatórios, o referido documento orienta que:

Os relatórios, pareceres técnicos e informativos devem ser elaborados em conformidade com a Resolução CFP nº 07/2003, evitar rótulos e estigmas e considerar as condições existentes para o cumprimento da MSE, com informações elucidativas. O objetivo do relatório é subsidiar as decisões jurídicas, e não ocupar o lugar de julgamento dos adolescentes.

A atuação do psicólogo deve ser orientada pelas várias formas de intervenção próprias da Psicologia no cotidiano da instituição, e não se restringir à elaboração de pareceres e relatórios sobre os adolescentes, devendo contribuir com seu fazer para a garantia do atributo socioeducativo da medida no planejamento institucional e na organização e implementação das rotinas (Conselho Federal de Psicologia, CREPOP, 2010, p. 23 e 24).

Nesta mesma direção, o SINASE aponta para a necessidade da realização de um “diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família”. O psicólogo deve identificar junto ao adolescente, suas dificuldades afetivas e sexuais, assim como suas potencialidades, necessidades, avanços e retrocessos nestes aspectos. Os embasamentos teóricos e metodológicos apontam para a necessidade do profissional em psicologia não desvincular o sujeito de sua história, sendo “cada vez mais evidente a necessidade de um profissional que considere o campo da subjetividade no enfrentamento da problemática da violência, investigando sua constituição, seu desenvolvimento” (Francischini e Campos, 2005, p.271).

A evolução da Psicologia e a atuação do psicólogo no Brasil estão intrinsecamente conectadas ao desdobramento político, econômico e social do país, como sinalizam Moreira e Paiva (2013). O interesse pelos assuntos relacionados aos fenômenos psicológicos data do período colonial, através da Companhia de Jesus (idem) e desde então, até a regulamentação da profissão de psicólogo na década de 60, as práticas psicológicas no país passam por etapas descritas por Bock (1999) da seguinte forma: “do controle do período colonial, para a higienização do início do século XIX, para a diferenciação no século XX” (p 319). Com o século XX, algumas áreas passam a se interessar pelos estudos psicológicos, tais como a educação e a organizacional e novas áreas de atuação em psicologia surgindo, como escreve Bock:

Em 1962, a Psicologia foi definitivamente institucionalizada, através da Lei 4119, que regulamentou a profissão no país. Nos anos que se seguem, cursos de Psicologia proliferaram no país, associações profissionais e científicas, campos de trabalho foram surgindo. Enfim, a Psicologia se desenvolvia com vigor (Bock, 1999, p.320).

Vale salientar que a expansão da atuação profissional dos psicólogos deu-se diante de um cenário político que primava pela restrição da liberdade de expressão de ideias e ações que

afetaram diretamente os estudos acadêmicos em todas as áreas, incluindo a Psicologia, que não escapou a esta significativa influência.

O Brasil vivenciava então a instauração da ditadura militar e a imposição do regime autocrático, como pontuam Moreira e Paiva (2013), e por este e por outros motivos apresentados por estas autoras, “a Psicologia, no Brasil, como profissão, desenvolveu-se pautada no modelo médico e voltada para o contexto privado em que profissionais se inseriam prioritariamente na área clínica, escolar e organizacional”. (Moreira e Paiva, 2013, p.273). Em texto datado de 2007, Sá fornece um interessante relato a respeito da história da psicologia social no Brasil, entrecortando o mesmo com dados da história do desenvolvimento da psicologia no país e permeando também seu texto, com dados históricos e de sua memória pessoal:

Como ensinado por Maurice Halbwachs (1950/2004) sociólogo francês, que, apesar de “socializado” entre nós através do manual de J. Stoezel (1976), parece ter passado despercebido na fase da hegemonia americana na psicologia social –, há uma interação entre a memória histórica de um país e as memórias pessoais dos seus cidadãos que é das mais complexas. Nesse sentido, parece importante lembrar o clima sócio-político-cultural sob o qual viviam professores e estudantes, mormente nas áreas sociais e humanas, na época que tenho vindo relatando. Ao mesmo tempo em que nos chegavam do “maio de 68”, do lado de lá do Atlântico, palavras de ordem como “é proibido proibir”, aqui no Brasil tudo passava a ser proibido, a começar pelo exercício pleno da cidadania. É sabido, entretanto, que períodos de exceção e repressão políticas costumam ter como efeito a produção de reações nos meios acadêmicos, que se traduzem por direcionamentos críticos da própria produção científica e por resistências institucionais que, carentes de qualquer outro poder, se fazem apenas com as ideias. As últimas linhas do período anterior foram uma preparação para lembrar um ícone dessa resistência, Carolina Bori, que emergiu do domínio acadêmico da psicologia e liderou a corajosa reação à ditadura militar por parte da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (Sá, C. P., 2007, p.9).

As significativas transformações políticas e sociais ocorridas no Brasil no final dos anos 70 e início da década de 80 transparecem em vários pensamentos e ações, inclusive nos questionamentos acerca da prática psicológica brasileira. Seguimentos da sociedade se organizaram em prol da garantia dos direitos de todos os brasileiros à educação, à saúde, à dignidade. E a culminância dessas inquietações e movimentos nacionais e internacionais, foi a promulgação do ECA, que é uma peça jurídica que “afirma em primeiro lugar, o direito à vida” Lancetti, (2007). Importante frisar que essa luta foi marcada também pela presença dos psicólogos (Moreira e Paiva). No que tange às reflexões que atravessavam os profissionais em psicologia nesta época, Zamora, et al (2010) fazem a seguinte observação:

Observamos que no final da década de 70, há um movimento incipiente de discussões sobre a ampliação das práxis do psicólogo para além do modelo clínico. Inicia-se uma série de discussões sobre o papel do profissional em movimentos sociais, na área de políticas públicas (como a área de saúde via reforma psiquiátrica), sua inserção em comunidades e etc. A Psicologia social começa a ganhar terreno e a atuação do psicólogo transpõe o modelo clássico da clínica. O currículo de graduação em Psicologia vem sofrendo mudanças, que ampliam o campo do saber promovendo discussões sobre outras áreas de atuação. Atualmente ainda ressalvamos que essas áreas “minoritárias” podem ficar restritas às disciplinas

eletivas nos currículos, o que de modo algum supre a demanda por novos conhecimentos. Reconhecemos que estas medidas auxiliam o pensar e a práxis de uma psicologia além “consultório” (Zamora, et al, 2010,p.161).

A este respeito, Sá (2007), destaca que mesmo que os avanços na área da psicologia social não tenham sido grandiosos, como salientam Zamora et al (2010), eles devem ser considerados:

Parece-me que os “anos de chumbo”– por mais que os seus promotores quisessem justamente o contrário – acabaram por ensejar uma efervescência de ideias e de novas preocupações no domínio das ciências humanas e sociais. Se isso não se manifestou de forma tão espetacular no domínio específico da psicologia social, minhas lembranças pessoais como estudante de graduação mostram, pelo menos, que algumas das sementes do principal questionamento contemporâneo da disciplina começaram a germinar àquela época (Sá, 2007, p. 10).

Aos poucos, os psicólogos conquistaram espaços no setor de bem-estar e segurança pública, “superando a configuração profissional da Psicologia no Brasil estabelecida nos anos que se seguiram a regulamentação, recorrentemente classificada de elitista” (Dantas, Oliveira, Yamamoto, 2010, p.105).

Atualmente, é possível constatar o aumento da atuação do psicólogo em diversos campos das políticas públicas implantadas e desenvolvidas ao longo deste tempo, como por exemplo, “ao realizar trabalhos para a justiça, se está inserido no SUS, no SUAS, nas escolas, entre outros espaços” (Zamora et al, 2010, p.160). Estes mesmos autores sinalizam que nestes âmbitos, o indivíduo não deve ser entendido como a-histórico, é preciso que a práxis psicológica considere as questões sócio-histórico-cultural que atravessam o indivíduo, a fim de que intervenções interessantes em psicologia possam surgir (ibid).

A partir da inclusão do psicólogo em novos campos de trabalho, sua ação passa a circular entre os setores públicos e privados, assim como entre o individual e o histórico-sócio-econômico-cultural (Lima e Cerveny, 2012, p. 286). Segundo as autoras, esta aproximação e circulação entre o individual e o social contribui para a ruptura do entendimento de que estes dois objetos são diferenciados das diversas áreas da psicologia. “Esta quebra pode conduzir ao repensar tanto do que seria o individual como o social, e pode contribuir para a construção da competência social do psicólogo” (Lima e Cerveny, 2012, p. 286).

O percurso histórico trilhado pela psicologia é avaliado da seguinte forma por Passone e Perez:

Pode-se afirmar que tal trajetória se caracterizou por um posicionamento ético-político dos pesquisadores e dos profissionais implicados com as práticas sociais e comunitárias de então, que se desdobraria no estabelecimento de uma nova identidade para a Psicologia brasileira, a saber, a constituição de uma “Psicologia crítica, histórica e comprometida com a realidade social de nosso país” (Freitas, 2000, p. 170), orientada pela compreensão dos fenômenos oriundos do contexto social e histórico pautado pela práxis, com intervenções destinadas à transformação social dessa mesma realidade (Passone e Perez, 2013, p. 613).

Em texto que trata das tendências atuais da Psicologia brasileira (Lima e Cerveny, 2012, p. 286), salienta-se a importância de tais inclinações conectarem -se a realidade social e cultural específica do país desde a formação do psicólogo e não só a partir de quando este profissional se depara com a realidade em seus espaços de atuação. A este respeito estes autores destacam que a relevância do trabalho realizado por eles está na:

possibilidade de seus resultados colaborarem com pesquisadores que trabalham com a formação do psicólogo, no sentido de se pensarem uma formação mínima que melhor atenda as tendências atuais da Psicologia brasileira, de maior compromisso social no que se refere ao desenvolvimento de sua competência para o trabalho com a diversidade sociocultural e de compromisso com a justiça social. Espera-se que os resultados também contribuam com o trabalho daqueles que estudam a atuação psicológica no que diz respeito a sua efetividade como ação terapêutica, em seus diversos campos (Lima e Cervený, 2012, p. 286).

O compromisso social do psicólogo com a diversidade econômica e social brasileira é tratado também por Guzzo e Lacerda Jr, que sinalizam que “todo trabalho que se desenvolva de forma consciente no Brasil chama a atenção para uma realidade desafiadora e cheia de contrastes e de difícil solução” (Guzzo e Lacerda Jr., 2007, p. 233), o que fortalece a ideia da necessidade de que já nos cursos de formação no Brasil, o futuro psicólogo seja instrumentalizado teórica e praticamente para ações comprometidas com o individual e com o contexto histórico-político-social. É importante que os psicólogos inseridos nas políticas públicas reflitam constantemente acerca de suas ações e das influências que as condições sociais brasileiras, tais como pobreza e exclusão, podem ter na execução das mesmas (Sobral e Lima, 2013).

Especificamente a respeito do trabalho desenvolvido por psicólogos nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Sobral e Lima (2013) pontuam que os instrumentais teóricos e metodológicos específicos para atuação do profissional nestes espaços, estão ainda em construção, pois é recente a inserção de psicólogos nesta área. Assinalam que:

Esse novo fazer cotidiano dos profissionais de Psicologia incita desafios, tendo em vista a incorporação da pobreza e da assistência à sua atuação, e busca respostas para as novas demandas do contexto social (Sobral e Lima, 2013, p. 631).

No que se refere ao trabalho do psicólogo neste aparelho específico, enfatizam ainda que:

A atuação do psicólogo como trabalhador da assistência social tem como finalidade básica o fortalecimento dos usuários como sujeitos de direitos e o fortalecimento das políticas públicas. A Psicologia deve estar comprometida com a transformação social e ter como foco as necessidades, potencialidades, objetivos e experiências dos indivíduos. Os profissionais podem contribuir no sentido de considerar e de atuar sobre a dimensão subjetiva dos indivíduos e de favorecer o desenvolvimento da autonomia e da cidadania, devem buscar compreender e intervir sobre os processos e recursos psicossociais, além de estudar as particularidades e as circunstâncias em que ocorrem (Sobral e Lima, 2013, p. 633).

No que tange à ação do profissional em psicologia que trabalha com a medida protetiva de acolhimento de crianças em instituições, Melo, Santos, Oliveira e Freitas (2013) salientam que o mesmo “confronta o psicólogo com a experiência da inospitalidade do mundo em etapa precoce da vida” (p.118), reiterando que na prática não é possível dissociarmos as crianças de seu contexto social e histórico, pois ele se apresenta ao profissional. Estas mesmas autoras destacam também a importância da intervenção psicológica junto a estas crianças tendo em vista estas variáveis:

Considerando tantos fatores de risco na história dessas crianças e as possíveis repercussões de tal cenário no processo de subjetivação delas, constata-se a relevância da atenção psicológica durante o período de

acolhimento, assim como a necessidade de investigações que promovam avanços tanto no tocante à compreensão das repercussões da experiência de acolhimento no processo de desenvolvimento das crianças, como no conhecimento acerca dos processos de reinserção familiar e adoção (Melo et al, 2013, p.102).

Como estabelecido pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Brasil, CONANDA, 2006), a configuração do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente é firmada através da Resolução 113 e constitui-se da seguinte forma:

O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (Brasil, Resolução 113/Conanda 2006, p.1).

Apreciando ainda o trabalho desempenhado pelo profissional da psicologia junto aos serviços de acolhimento para adolescentes e crianças, Moreira e Paiva (2013), salientam a importância do desenvolvimento do trabalho em rede e interdisciplinar. Consideram necessário que o psicólogo se conecte com outros trabalhadores que atuam na área da Assistência Social, objetivando ampliar as políticas neste setor, já que a incumbência dos psicólogos que atuam na proteção a esta população é o de “zelar para que os direitos das crianças e dos adolescentes acolhidos sejam respeitados, assegurados e conhecidos, dentro de um ambiente que promova a apropriação deles” (Moreira e Paiva ,2013, p. 284).

Dentre os tantos espaços de ação conquistados pela Psicologia, a socioeducação é um deles e neste campo específico de trabalho, o psicólogo deve com suas intervenções, possibilitar aos adolescentes em situação de infração a “superação de sua condição de exclusão, bem como a formação de valores positivos de participação na vida social” (Lago, Amato, Teixeira, Rovinski, Bandeira, 2009, p.468).

De uma maneira geral, o atendimento na socioeducação deve priorizar a garantia dos direitos dos adolescentes acolhidos, a fim de que tenham condições de “alcançar, com propriedade, a maioria jurídica” (Brito, 2007). Brito registra também que para que este trabalho tenha êxito junto aos jovens é preciso que as ações sejam articuladas:

os caminhos individuais, familiares e comunitários podem ser múltiplos, articulados, todavia, às políticas públicas, considerando que o desenvolvimento de crianças e adolescentes é um compromisso a ser assumido pela família, pelo Estado e pela sociedade (Brito, 2007, p. 137).

Na socioeducação, vínculos devem ser fortalecidos junto à rede externa, assim como dentro das próprias instituições de atendimento socioeducativo. Os trabalhos devem possuir conexões entre as várias áreas de saber que integram as equipes socioeducadoras e entrelaçadas externamente com ações, serviços e programas (Oliveira, 2010) que integram as políticas públicas e a sociedade como um todo. De acordo com Oliveira:

A rede sugere uma teia de vínculos, relações e ações entre indivíduos e organizações. Ela é um espaço aberto ao pluralismo de ideias e à diversidade cultural. Neste espaço se produz uma visão compartilhada da realidade, se articulam diferentes tipos de recursos e se conduzem ações de forma cooperada. Deste modo, a Rede de Proteção não pressupõe um novo conceito ou um novo serviço, mas sinaliza a necessidade de uma concepção que valoriza a integração e a intersetorialidade (Oliveira, 2010, pp 19,20).

A execução das Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade, assim como a Internação Provisória no Rio de Janeiro, está a cargo do Departamento Geral de Ações Socioeducativas, o DEGASE. No que diz respeito às atribuições do psicólogo que atua neste departamento, espera-se que dentre outras atividades, ele possa atuar junto a adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas e também junto a suas famílias. Os aspectos históricos-sociais-culturais da vida dos adolescentes devem ser considerados no trabalho do psicólogo, a fim de fomentar e desenvolver ações voltadas para a garantia dos direitos dos mesmos. No entanto, a respeito da prática no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, Zeitoune frisa que:

O atual modelo de atendimento ao adolescente em conflito com a lei nos impulsiona a repensar a nossa prática. É necessário construir uma política de atendimento onde, além do acesso aos direitos e às políticas públicas, faça surgir o sujeito implicado nas suas ações e responsabilizado por elas (Zeitoune, 2011, p. 119).

No âmbito das reflexões acerca de como devem ser pautadas as ações do psicólogo na socioeducação, é importante que este profissional saiba diferenciar a sua função da exercida por outros profissionais que atuam como peritos. As intervenções do psicólogo devem resultar na “promoção social do adolescente através de soluções criativas e resolutivas, em oposição à ineficácia e/ou nocividade frequentemente observadas” (Costa, 2005, p.87), possibilitando ao jovem a elaboração de planos e investimentos em ações menos “aprisionantes” (ibid). É preciso a investigação e o debruçamento em práticas que ultrapassem a práxis de atendimento comumente constatadas e relatadas, que “consistem em atendimentos tendo como objetivo maior a confecção de relatórios e pareceres” (ibid, p.80).

Uma prática que possibilite aos adolescentes a reflexão e avaliação de investimentos menos aprisionadores e distanciados do risco, está para além de uma escuta mecânica e direcionada apenas para a elaboração de pareceres, laudos técnicos e sínteses informativas acerca dos adolescentes. A escuta deve propiciar mais, deve ultrapassar a limitação da elaboração de documentos. A escuta pode e deve voltar-se para o entendimento de que adolescente é esse. De onde ele vem e o que deseja? Que outros caminhos podem ser trilhados e escolhidos por ele, além da infração? Rassial (1999) ao considerar o atendimento a jovens delinquentes, entende que a “tarefa não poderia ser, portanto, “curar” a delinquência, mas permitir ao sujeito explorar outras vias menos perigosas como já pontuado no decorrer deste trabalho (Rassial, 1999, p.63). Tendo como direção a investigação de novas práticas em psicologia na socioeducação, é possível afirmar que:

O campo das práticas sociais tem se revelado espaço fértil para as pesquisas em Psicologia social. Após a virada dessa área na década de 80, tornou-se relevante investigar a produção das condições sociais de existência, que se dá no terreno das práticas sociais, no entanto, apesar de esse campo ser teoricamente importante, é ainda pouco investigado em Psicologia social, sobretudo no que concerne às relações entre práticas e representações sociais (Sobral e Lima, 2013, p.634).

Considerando das demandas que se apresentam ao psicólogo que atua na socioeducação, investigar a prática do mesmo neste campo de ação, utilizando, a Teoria das Representações Sociais como base teórica, apresenta-se como fundamental no campo da Psicologia Social. Estudos nesta área e que investiguem novas técnicas são fundamentais na fomentação de reflexões e na elaboração de ações socioeducativas que utilizem instrumentos que influenciem na história do adolescente e o ajude na construção da mesma, possibilitando que planos de vida sejam elaborados por eles, como preconiza o SINASE (206). Adolescentes devem ser escutados, precisam ser ouvidos em suas questões e saberes, e desta forma, conhecer a representação social que os adolescentes do sistema socioeducativo possuem a respeito do

profissional de psicologia que o acompanha no cumprimento de sua medida é fundamental à Psicologia Social e à prática do profissional em tela. E, este é um dos objetivos deste trabalho.

## **CAPÍTULO IV - OBJETIVOS E METODOLOGIA**

### **IV.I. Objetivo Geral**

Identificar junto aos adolescentes atendidos no DEGASE, quais são as representações sociais a respeito do profissional de psicologia que atua no atendimento a adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas.

### **IV.II. Objetivos Específicos**

Identificar as representações sociais que 102 jovens em conflito com a lei têm acerca das Medidas Socioeducativas, campo de ação dos psicólogos do DEGASE;

Identificar as representações sociais que 102 jovens em conflito com a lei têm do psicólogo que atua no atendimento a adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas no DEGASE;

Comparar os dois objetos estudados em relação aos documentos prescritores e definidores advindos do universo reificado.

### **IV.III. Sujeitos**

O grupo de 102 adolescentes investigados encontrava-se em atendimento no Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE, em Internação Provisória e em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade. Todos haviam tido contato com pelo menos um psicólogo durante o período de permanência no sistema socioeducativo, o que foi um dos requisitos considerados para a inclusão dos adolescentes na amostra.

Dos 102 adolescentes participantes, 73 são do sexo masculino, que em sua totalidade representam 71,6% do total de adolescentes participantes da pesquisa. A amostra conta ainda com 23 adolescentes do sexo feminino, representando 28,4% do total de sujeitos entrevistados (Gráfico 1).

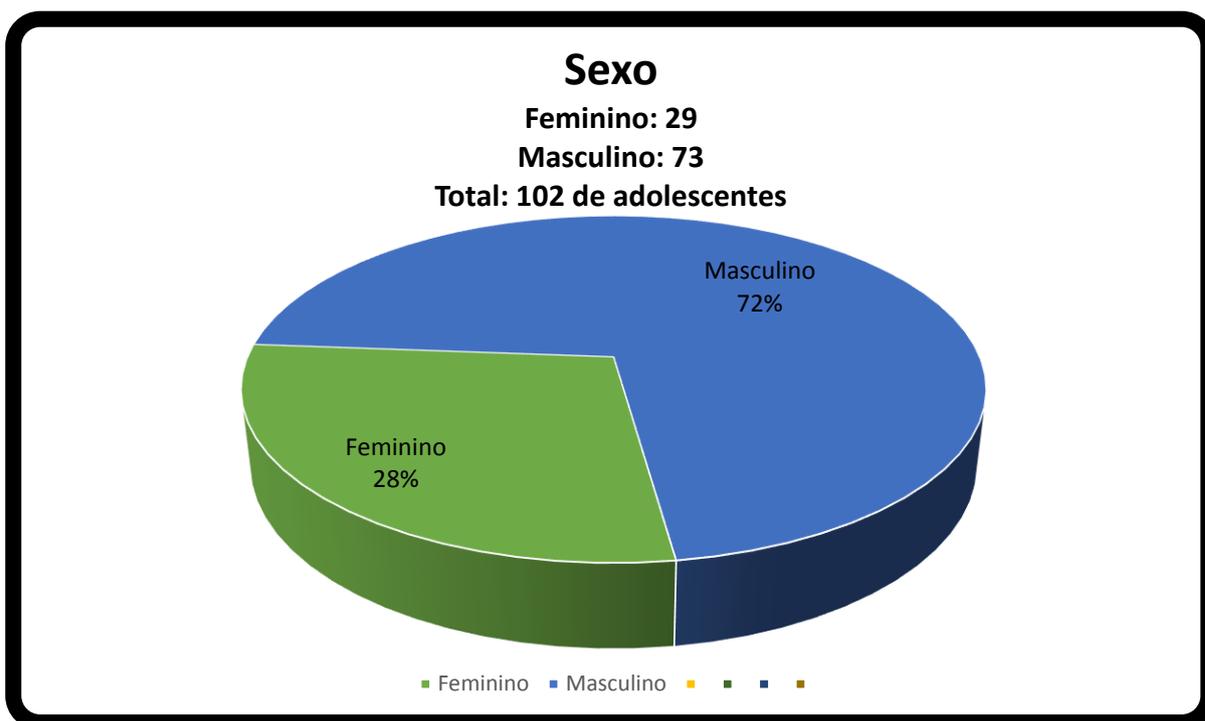


Gráfico 1: Amostra dos sujeitos por sexo

Do total de adolescentes do sexo masculino que participaram da pesquisa, 51 deles estavam cumprindo MSE de Internação no Centro de Atendimento Intensivo de Belford Roxo – CAI BR, e 22 estavam em Internação Provisória nesta mesma unidade, que atende principalmente adolescentes oriundos da Baixada Fluminense. No momento da realização da pesquisa, as adolescentes do sexo feminino encontravam-se em cumprimento de MSE de Semiliberdade no Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente – CRIAAD de Ricardo de Albuquerque. Esta unidade recebe e atende adolescentes de todas as comarcas do Estado do Rio de Janeiro que tenham determinação judicial para o cumprimento da referida MSE (Gráfico 2).

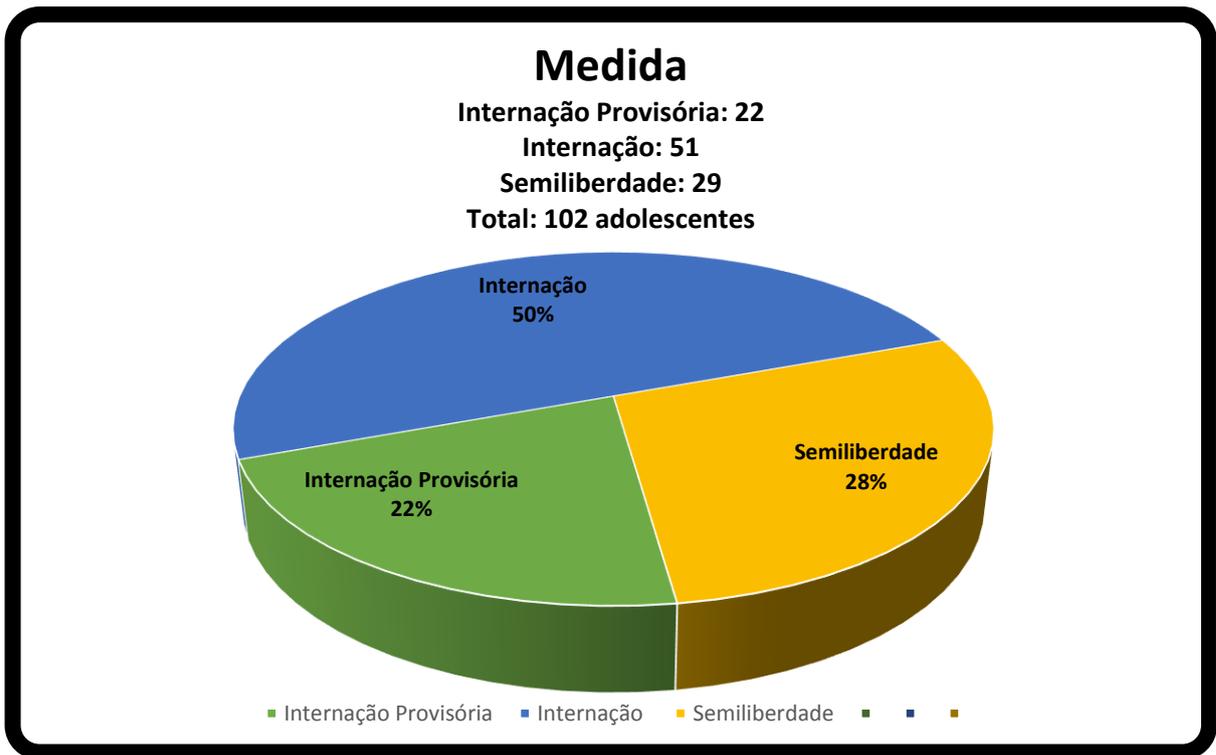


Gráfico 2: Amostra dos sujeitos por Medida

A idade dos sujeitos pesquisados, varia de 13 a 20 anos de idade. Os adolescentes com 17 e 16 anos de idade, compõem a maioria dos sujeitos entrevistados, (Tabela1), representando 31,4% e 24,5%, respectivamente, do total da amostra da pesquisa.

Número de adolescentes por idade	
Idade	Nº de adolescentes
13	2
14	8
15	16
16	25
17	32
18	13
19	4
20	2
<b>Total</b>	<b>102</b>

Tabela 1 – Número de adolescentes por idade

Os adolescentes de 13 e 20 anos de idade têm menor representatividade neste estudo (Tabela 1), com cada um destes grupos etários compondo somente 2% do total das entrevistas (Gráfico 3).

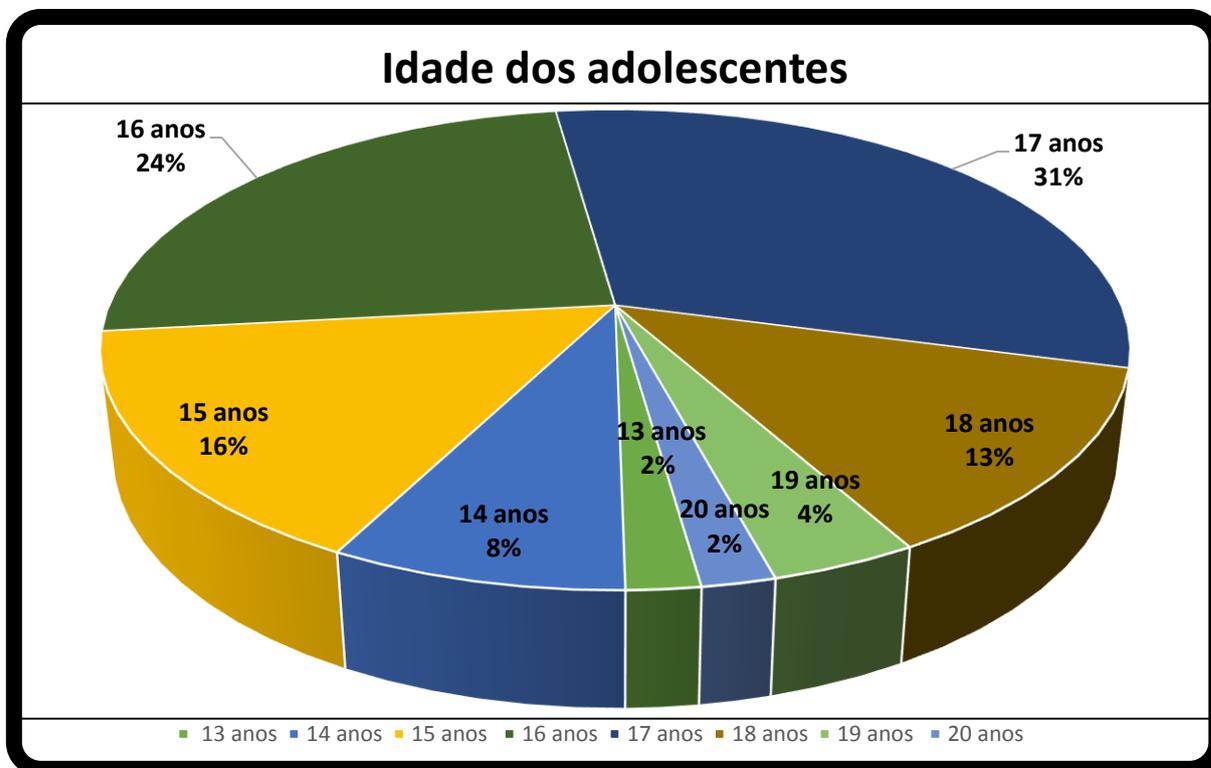


Gráfico 3: Amostra dos sujeitos por idade

Em termos de escolaridade, 91 dos 102 adolescentes encontram-se no Ensino Fundamental, representando 89,2% dos participantes. (Gráfico 4). Apenas 11 sujeitos se encontram no Ensino Médio, representando 10,8% do total e dos 11 sujeitos, 8 estavam em cumprimento de Semiliberdade e são do sexo feminino.

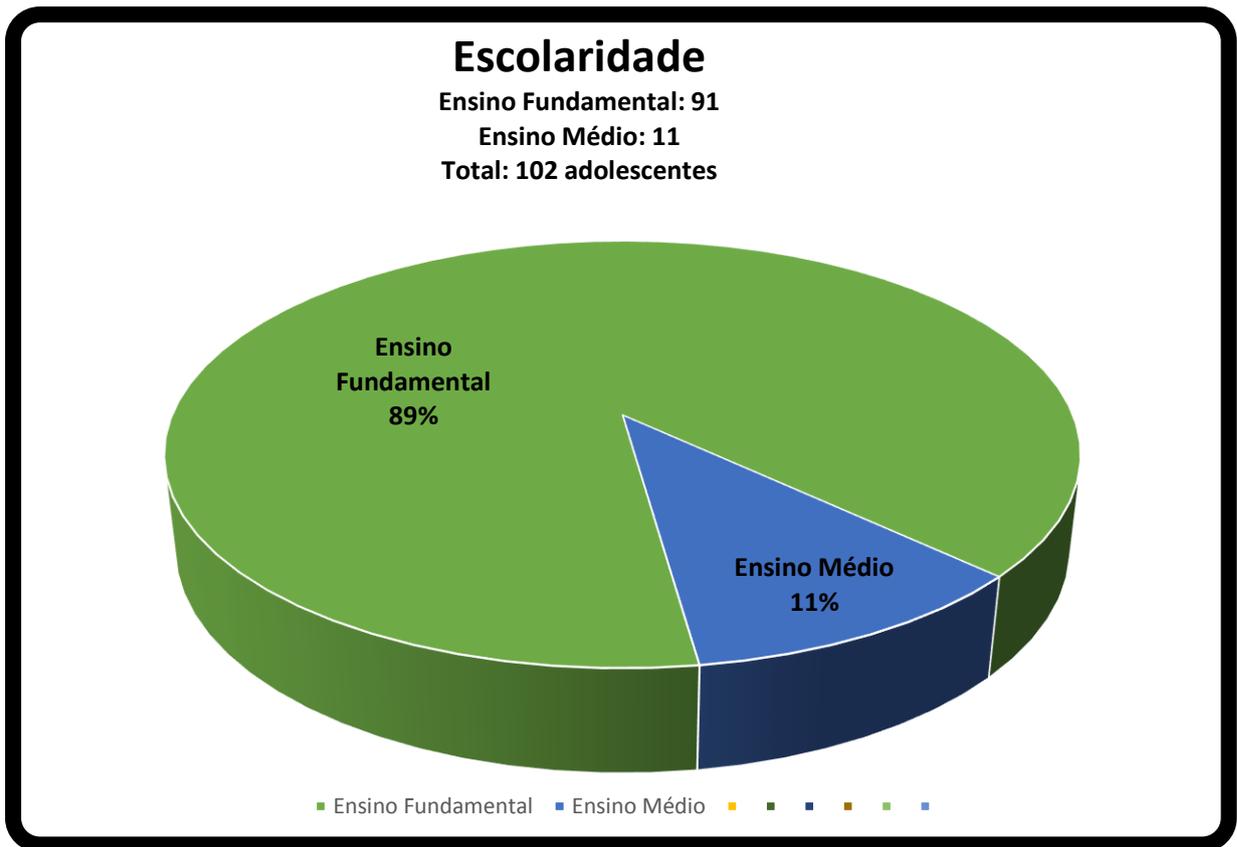


Gráfico 4: Amostra dos sujeitos por escolaridade

#### V.IV. Procedimentos e Instrumentos

Para a realização deste projeto de pesquisa junto aos adolescentes, foi necessário a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (que de acordo com a Resolução de nº 196 de outubro de 1996, prevê normas para a realização de pesquisas com seres humanos), o recebimento de autorização do Juízo da Infância e Juventude e do Idoso; e autorização do DEGASE. As direções das unidades participantes da pesquisa, foram notificadas através de um documento enviado pela Escola de Gestão Socioeducativa, da autorização dada para a realização da mesma naqueles centros de atendimento, o CRIAAD Ricardo e o CAI Baixada. Após este trâmite, contatei as direções das referidas unidades agendando a data para início da aplicação dos questionários nos adolescentes. Ao CAI Baixada, foram feitas cinco visitas à unidade para o preenchimento dos questionários. Na unidade de Semiliberdade, o CRIAAD Ricardo, o questionário foi aplicado durante os meses de julho e agosto, não muito depois da entrada das adolescentes na unidade, a fim de evitar que o fato de que algumas das adolescentes seriam acompanhadas por mim durante o cumprimento da medida, pudesse interferir nas respostas das mesmas.

Os sujeitos foram recrutados por amostragem de conveniência e no contato inicial com os adolescentes, foram feitas as apresentações da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, seguidas de um convite aos mesmos para que respondessem a um questionário contendo duas tarefas de evocação livre: uma com o termo indutor PSICÓLOGO DO DEGASE e outra com o termo indutor MEDIDA SÓCIO EDUCATIVA. Após ouvirem cada um dos dois termos indutores, os adolescentes foram orientados a dizer o que imediatamente lhes vinha à cabeça.

Os dados obtidos através das associações livres advindas dos adolescentes nestas tarefas iniciais, foram tratados posteriormente pelo EVOC.

Após as evocações, os adolescentes responderam ainda a três perguntas abertas: “Na sua opinião, o que faz um psicólogo?”; “E pensando agora no DEGASE e na sua experiência com o(a) psicólogo(a), o que ele(a) faz?”; “E os outros profissionais da equipe técnica, o que fazem?”; além de fornecerem dados sócio demográficos (idade, sexo, nível de escolarização e com quem reside). As três perguntas abertas objetivavam a obtenção de dados para serem triangulados com as evocações acerca dos dois termos indutores: PSICÓLOGO DO DEGASE e MEDIDA SÓCIO EDUCATIVA. Vale salientar que todos os adolescentes aceitaram o convite para participar da pesquisa, sendo que alguns mostraram grande interesse fazendo perguntas sobre a mesma e sobre a pesquisadora.

A proposta inicial previa a utilização de um questionário como instrumento de coleta de dados, no qual os adolescentes registrariam por escritos as suas respostas. No entanto, logo no início observei certo desconforto, uma dificuldade por parte de alguns adolescentes em escreverem suas respostas, aliados a um desejo de falar e perguntar. Por isso eles pediram para que eu escrevesse suas respostas enquanto eles as ditavam. Isto me levou a, logo após fazer a apresentação, passar a perguntá-los se eles prefeririam escrever eles mesmos ou que eu o fizesse. Desta forma, 21 adolescentes optaram por fazer o registro de suas respostas sem a minha ajuda, e 81 decidiram registrar suas respostas tendo a pesquisadora como escriba.

Dentre as justificativas para a segunda opção, alguns adolescentes verbalizaram possuir dificuldades para escrever, medo de não escrever direito, escrever muito devagar, não ter letra boa. Outros após as apresentações começaram a fazer observações e perguntas tais como:

“Você escreve muito rápido”

“Esse trabalho é prá que?”

“Você trabalha agora em que lugar?”

“Quando você vai voltar aqui?”

“Vai me chamar de novo?”

“Você conhece L. que foi pro CRIAAD Ricardo? É minha amiga”.

Com estas e outras questões surgidas no princípio e durante o andamento do preenchimento dos questionários, os adolescentes mostraram curiosidade pela pesquisa e faziam perguntas, iniciando uma conversa: “Pra que serve essa pesquisa? Você está estudando? Você gosta mesmo de estudar?”, questionou Z. com 16 anos e internado no CAI.

Estes sinais foram entendidos por mim como um desejo dos adolescentes em conversar, de falar, de ouvir e de serem escutados, principalmente nas unidades de internação e de internação provisória, onde o contato entre os adolescentes e equipe técnica de atendimento não é direto. Os adolescentes são subdivididos em módulos, e cada módulo possui um psicólogo de referência, que é o responsável pelos atendimentos dos adolescentes que fazem parte do mesmo. Para atender aos adolescentes, o psicólogo preenche uma ficha com dados do adolescente, tais como o nome, número de matrícula na unidade e o módulo ao qual pertence. Desta forma, os agentes identificam em que alojamento o adolescente se encontra e então ele é conduzido para atendimento.

A unidade de execução de Medida Socioeducativa de Internação do CAI Baixada, tem capacidade para atender 125 adolescentes. No momento da pesquisa, o número médio de adolescentes oscilou de 123 a 124 adolescentes internados, que se alojavam em instalações superiores e térreas. Os alojamentos superiores possuem capacidade para acomodar um número maior de adolescentes, 101, em 3 alas (Quadro 3).

<b>Alojamentos Superiores</b>	<b>Nº de alojamentos</b>	<b>Capacidade de adolescentes por alojamento</b>	<b>Total de adolescentes por Alas</b>
<b>Ala A (Coletiva)</b>	07 (alojamentos 1,2,3,5,7,9 e 11)	Até 05	35
<b>Ala A (Coletiva)</b>	05 (alojamentos 4,6,8,10 e 12)	Até 10	50
<b>Ala B (Individual)</b>	08	Até 02	16

Quadro 3 - Alojamentos Superiores – Internação CAI Baixada

Já os alojamentos térreos, têm condição de acomodação para até 24 adolescentes em duas alas denominadas Triagem e Enfermaria (Quadro 4).

<b>Alojamentos Térreos</b>	<b>Nº de alojamentos</b>	<b>Capacidade de adolescentes por alojamento</b>	<b>Total de adolescentes por alas</b>
<b>Ala A (Enfermaria)</b>	04	Até 04	16
<b>Ala A (Triagem)</b>	03	01 - Até 04 02 – Até 02	08

Quadro 4 - Alojamentos Térreos – Internação - CAI Baixada

No que tange à Internação Provisória, a capacidade de atendimento total é de 19 adolescentes. Os alojamentos, são subdivididos em alas, (Quadro 5), sendo um alojamento destinado e estruturado para atender a necessidades especiais de cadeirantes. A média de adolescentes em Internação Provisória durante o período da pesquisa foi de 20 adolescentes.

<b>Alojamentos</b>	<b>Nº de alojamentos</b>	<b>Capacidade de adolescentes por alojamento</b>	<b>Total de adolescentes por alas</b>
<b>Ala A</b>	04	Até 03	12
<b>Ala B</b>	03	01 – para cadeirante 02 – Até 03	07

Quadro 5 - Alojamentos Internação Provisória - CAI Baixada

A unidade de cumprimento de Semiliberdade, O CRIAAD Ricardo, conta com 3 alojamentos, A, B e C (Quadro 6). O alojamento A tem capacidade para receber e acomodar até 6 adolescentes. Um dos quartos conta com um berço para acomodação de 1 bebê, filho de

adolescente que esteja em cumprimento de medida na referida unidade. O alojamento B tem dois quartos com capacidade para até 4 adolescentes em cada um. O maior alojamento é o C, que abriga até 16 adolescentes. O CRIAAD Ricardo de Albuquerque está equipado para atender até 32 adolescentes do sexo feminino.

<b>Alojamentos</b>	<b>Nº de quartos</b>	<b>Capacidade de adolescentes por quarto</b>	<b>Total de adolescentes por alojamento</b>
<b>A</b>	02	01 Até 04 (4 camas) 01 Até 04 (4 camas). Obs.: no momento da pesquisa haviam 2 camas e 1 berço.	06 adolescentes e 1 bebê ou 08 adolescentes
<b>B</b>	02	Até 04	08
<b>C</b>	04	Até 04	16

Quadro 6 - Alojamentos – Semiliberdade - CRIAAD Ricardo de Albuquerque

A medida de Semiliberdade prevê que os adolescentes passem os finais de semana em família e durante a semana, quando estão no CRIAAD, as adolescentes em cumprimento de Semiliberdade circulam pela unidade, com acesso orientado ao pátio, à equipe técnica, à sala de lazer, quadra, biblioteca, refeitório, com a possibilidade de atividades externas, reguladas pela equipe. A sala da equipe técnica dá acesso ao pátio, que é área de circulação das adolescentes, para os alojamentos, quadra, sala de lazer, refeitório. Sendo assim, adolescentes, equipe técnica e equipe de agentes, circulam no mesmo espaço com frequência. Já na unidade de Internação Provisória e Internação, os adolescentes permanecem em seus alojamentos, sendo conduzidos ao atendimento quando solicitados para tal. Toda a movimentação dos adolescentes para atividades, tais como ida à escola, refeições, cursos e utilização da quadra são acompanhadas pelos agentes socioeducadores. Quando estão em seus alojamentos, há a presença de socioeducadores nos corredores.

Outro ponto que vale ser considerado, durante a realização da pesquisa, é o fato da pesquisa ter sido realizada no CAI Baixada logo após a ocorrência da morte de um adolescente de 16 anos em julho de 2014, por companheiros de alojamento em outra unidade do DEGASE, e que atende a adolescentes em Internação Provisória. Os adolescentes envolvidos na conjuntura em tela foram encaminhados para o CAI Baixada local de realização da pesquisa, até que a apuração sobre a morte fosse concluída judicialmente.

Tal situação gerou na unidade uma movimentação diferenciada, que priorizava a segurança, com troca de adolescentes de alojamentos e reconfiguração dos grupos de jovens, a fim de acomodar os adolescentes transferidos e dissipar possíveis conflitos entre os internos. O momento de realização da pesquisa passou a ser também um local que poderia ser usado para aliviar as angústias do aprisionamento. Diferentemente, no cumprimento da MSE de SL, onde o contato entre adolescentes, equipe técnica e agentes de disciplina é direto, o percentual de adolescentes que registraram elas mesmas suas respostas, foi maior. Entretanto, o desejo de

dizer e serem escutadas também marcou presença: enquanto escreviam, perguntas e observações acerca da pesquisa também foram feitas a mim. Escreviam, falavam, perguntavam, ouviam, diziam e perguntavam, calavam. Não necessariamente nesta ordem.

Assim sendo, em alguns momentos, o preenchimento do questionário aos poucos cedeu lugar a conversas, em que fui tomando notas das respostas que os sujeitos deram às perguntas e também das várias considerações que faziam durante o encontro, principalmente a respeito deles mesmos e de suas famílias. Preencher o questionário tornou-se quase entrevistas, o que inicialmente não estava previsto na pesquisa.

A pesquisa foi realizada após contato com as direções das unidades. No Cai Baixada, tive a ajuda de dois integrantes da equipe da referida unidade para a realização do preenchimento de alguns questionários junto aos adolescentes. Durante o primeiro dia de coleta de dados junto a adolescentes em Internação Provisória, pela manhã fui auxiliada por uma psicóloga. Quando da aplicação do questionário a adolescentes em cumprimento de Internação, durante a manhã de um dos dias de trabalho de campo e uma tarde de outro, contei com a ajuda do responsável pela coordenação e inserção dos adolescentes em cursos que funcionam dentro da unidade. No CRIAAD Ricardo, todos o processo de coleta de dados, foi realizado por mim.

O preenchimento do questionário aconteceu em um encontro com cada um dos adolescentes. No entanto, houveram três exceções no CAI Baixada. A aplicação dos questionários nesta unidade do DEGASE, aconteceu em cinco visitas à unidade e começou pelos adolescentes que estavam em Internação Provisória naquele momento. A Internação provisória funciona na mesma unidade de cumprimento de Internação, mas em prédio separado. Três adolescentes que responderam ao questionário quando estavam em Internação Provisória, obtiveram a determinação judicial para cumprirem medida de Internação, sendo transferidos para a Internação. No segundo dia de visita ao Centro, passei a aplicar o questionário em adolescentes que estavam em cumprimento de medida de Internação e os três dos adolescentes que receberam progressão de medida, já tinham passado a constar da listagem dos adolescentes internados. Foram chamados novamente para participar do estudo pelos agentes plantonistas, desta vez em cumprimento de internação e ao se depararem com a situação da pesquisa e comigo, perguntaram se responderiam a mais perguntas. Diante de minha negativa, de meu agradecimento por estarem ali e de minhas indagações de como estavam diante da aplicação da medida de Internação, mostraram-se muito receptivos ao encontro, satisfeitos por terem sido tirados do alojamento e se colocaram à disposição caso eu precisasse novamente da ajuda deles para meu trabalho. Com estes adolescentes, houveram dois encontros durante a pesquisa e não apenas um, porém somente um para a coleta de dados.

No CRIAAD Ricardo de Albuquerque, os questionários precisaram de mais tempo para serem preenchidos, tendo em vista o número menor de adolescentes em cumprem MSE de Semiliberdade na instituição. Os questionários foram aplicados com até dois dias de chegada da adolescente na unidade a fim de que o contato das adolescentes com a pesquisadora, que é lotada no CRIAAD em questão, não interferisse nas respostas das adolescentes que seriam acompanhadas por mim durante o cumprimento da MSE de Semiliberdade.

## CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de dados foi executada em duas etapas. Na primeira delas, os dados obtidos na tarefa de evocação livre foram tratados pelo software EVOC 2003® (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*).

A partir da teoria do Núcleo Central proposta por Abric, o EVOC permitiu a identificação, a partir das evocações livres dos entrevistados, as expressões mais recorrentes e que integram o núcleo central das representações dos adolescentes acerca do Psicólogo do DEGASE e das Medidas Socioeducativas. Permitiu também que os elementos centrais e periféricos das representações acerca destes temas, fossem detectados.

Este software combina a assiduidade com que cada palavra foi evocada com a ordem em que a mesma foi dita, objetivando estabelecer o grau de proeminência dos elementos da representação em cada grupo pesquisado. (Vergès, 2005; Oliveira; Marques; Gomes & Teixeira, 2005).

A segunda etapa teve como meta a identificação dos teores mais significativos presentes no discurso dos adolescentes. Para isso, os dados qualitativos obtidos durante o processo de preenchimento dos questionários foram avaliados a partir da análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin.

### V.I. Análise das representações através das evocações livres: conhecendo o saber ingênuo dos adolescentes acerca das MSE e do Psicólogo do DEGASE

Abric (1994) nos ensina, que as representações sociais se organizam num duplo sistema, o central e o periférico. Do núcleo central, fazem parte os elementos mais fortes das representações, os elementos mais vezes e mais prontamente evocados. Do periférico, fazem parte os elementos menos evocados e com menos prontidão de evocação. No entanto, apesar de menos força ao serem evocados, os elementos periféricos protegem, fortalecem, regulam e concretizam os integrantes do núcleo central.

Os resultados obtidos pela técnica da evocação livre e tratados pelo EVOC, foram distribuídos em quatro quadrantes distintos (Quadro 7):

(Continua)

1º Quadrante	2º Quadrante
<b>Elementos que provavelmente constituem o Núcleo Central, pois deste quadrante integram os elementos com alta frequência de evocação</b>	<b>Primeira Periferia Abriga elementos tardiamente evocados, mas ainda com considerável frequência de evocação. Integra os elementos periféricos mais evocados.</b>

3º Quadrante	4º Quadrante
<b>Elementos de Contraste</b> <b>Abrija cognomes</b> <b>prontamente evocados, porém com</b> <b>baixa frequência,</b>	<b>Segunda Periferia</b> <b>Elementos tardiamente</b> <b>evocados e com baixa frequência e</b> <b>portanto, encontram-se mais</b> <b>distantes do Núcleo Central.</b>

Quadro 7 - Distribuição dos elementos evocados. (Continuação)

Os dados coletados e examinados através da utilização do software EVOC apresentaram resultados que apontam as expressões mais prontamente evocadas pelos adolescentes, assim como os elementos que mais foram ditos pelos entrevistados. Sinalizam também o contrário, os elementos menos rapidamente evocados e os com um número menor de evocações. De acordo com a frequência média e a ordem com que foram evocados, os elementos foram agrupados e elencados como representações sociais mais fortes ou mais fracas acerca das MSE e do Psicólogo do DEGASE.

Os elementos mais evocados, foram considerados como os mais prováveis integrantes do núcleo central das representações sociais, já que é no núcleo central que se concentram os elementos com mais fortemente evocados e, portanto, os mais resistentes das representações sociais. São os elementos mais significantes das representações.

### **A análise das evocações livres acerca das Medidas Socioeducativas**

#### **O provável Núcleo Central das Representações:**

Em relação às MSE, a análise feita a partir das evocações aponta para resultados em que os prováveis elementos do núcleo central das representações (organizados no 1º quadrante), são: cumprir, “estudar”, “liberdade” e “prisão” (Tabela 2). Estes são os elementos com o número maior de evocações e os mais prontamente evocados pelos adolescentes.

A palavra mais rapidamente evocada foi “cumprir”, e a mais evocada foi “estudar”, esta última com a frequência de 35 evocações. “Prisão” foi a segunda palavra mais evocada, 25 evocações, seguida por “cumprir”, com 22 evocações e que também foi o elemento mais prontamente evocado pelos adolescentes após ouvirem a expressão MSE. “Liberdade”, mesmo tendo sido a palavra menos evocada, 18 evocações, foi mais rapidamente dita do que a palavra “estudar”.

<b>Cas ou laFrequence &lt;15 et leRangMoyen &lt;2,6</b>		
<b>Evocação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Moe</b>
<b>Cumprir</b>	<b>22</b>	<b>2</b>
<b>Estudar</b>	<b>35</b>	<b>2,343</b>
<b>Liberdade</b>	<b>18</b>	<b>2,333</b>
<b>Prisão</b>	<b>25</b>	<b>2,04</b>

Tabela 2 – Elementos do Primeiro Quadrante – Prováveis elementos do núcleo central - termo indutor “Medidas Socioeducativas”

O elemento “estudar”, foi o mais evocado, tendo em vista a alta frequência do mesmo, e tal palavra encontra consonância no universo reificado, onde a escolarização é uma atividade inerente ao cumprimento da medida socioeducativa, a MSE. No que tange à Semiliberdade, o ECA, na seção VI, art. 120, 1º parágrafo preconiza que “são obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade” (ECA,1990, pp.51-520). Quando se trata da MSE de Internação, estudar é um direito do adolescente. No art. 124 do Estatuto, que trata dos direitos dos adolescentes em privação de liberdade “receber escolarização e profissionalização” é o inciso XI do referido artigo e é entendida como uma das atividades base para o afastamento do adolescente de situações infracionais e de risco.

Entretanto, apesar de estudar ter sido a palavra mais enunciada pelos adolescentes e de ser a escolarização determinação legal para o cumprimento das MSE, os dados acerca da escolaridade dos sujeitos participantes da pesquisa, apontam para um considerável distanciamento entre idade e escolarização, com alguns relatos durante as entrevistas de afastamento das atividades escolares. O retorno à referida atividade se deu durante o cumprimento da medida socioeducativa.

A única informação constante no questionário a respeito da escolarização, refere-se a que fase da mesma os adolescentes se encontravam no momento da pesquisa. Contudo, alguns dos participantes fizeram considerações pessoais em referência à mesma durante o preenchimento dos questionários. Tais considerações apresentaram a perda de um parente próximo e a exposição à situação de risco, como fatores que colaboraram/facilitaram/contribuíram no afastamento destes adolescentes da escola.

Um adolescente de 16 anos relata “Tive que me virar depois que minha avó morreu. Parei de estudar”. Outro adolescente, também de 16 anos e internado relaciona a trágica perda de seu pai ao afastamento de atividades longe de situações de risco:

“Meu pai faleceu de acidente de moto e eu sofri muito. Vi meu pai no chão agonizando. Eu que deveria ter ido buscar minha tia, foi tipo um livramento. Aí comecei a fazer tudo que não devia: andar com pessoas erradas, saí da escola”.

J. de 17 anos, internado no CAI, termina o preenchimento do questionário me confidenciando seus planos de estudar: “Tenho outras passagens pelo CAI. Já vim para o CAI por tráfico, roubo. Agora penso em estudar”.

Há uma relação entre o elemento mais evocado “estudar” e o mais prontamente evocado, “cumprir”. Tal relação é respaldada pelos marcos legais da socioeducação. Cumprir a MSE, prevê necessariamente a escolarização. Aguardar a determinação para o cumprimento da mesma em Internação Provisória, pressupõe a participação de atividades pedagógicas e, em algumas unidades, estas atividades perpassam pela escolarização. O binômio “cumprir” e “estudar”, e “estudar” e “cumprir” está presente no universo de adolescentes que passam pelo Departamento Geral de ações Socioeducativas – DEGASE. Investir na escolarização é a possibilidade do adolescente se afastar de situações de risco, enveredando por caminhos menos perigosos.

No que tange aos elementos “prisão” e “liberdade”, em um primeiro olhar poderíamos entendê-los somente e apenas como elementos contraditórios. Porém, após análise, eles revelam o entendimento de que MSE representa privação total ou parcial da liberdade, o aprisionamento absoluto ou parcial, como estabelecido na lei e condição na qual os participantes se encontravam no momento da pesquisa, ou seja, em Internação Provisória, em cumprimento de MSE de Internação e Semiliberdade, conforme determinação judicial para tal. No entanto, os dados mostram a existência de uma conexão entre os dois termos. Possuem uma ligação com o universo reificado legal, onde liberdade e privação se presentificam nos escritos técnicos e

jurídicos. “A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição de pessoa em desenvolvimento” (Art.121 ECA). É na experiência do aprisionamento que se deseja a liberdade.

O provável núcleo central das MSE junto aos adolescentes, demonstra um entendimento positivo das medidas e a valorização da escolarização neste momento de sua vida, assim como uma introjeção de sua importância no cumprimento da medida e das orientações legais para tal.

### Os elementos periféricos

Os elementos periféricos mantêm intrínseca relação com o cerne das representações e estabelecem a interface entre o núcleo central e a situação concreta em que a representação é formada. (Abric, 1994). No que tange ao segundo quadrante, que abriga os elementos presentes na primeira periferia, Abric (1994) ensina que o elemento ali encontrado tem como objetivo proteger o núcleo central de possíveis questionamentos. Nele se encontram as evocações ditas tardiamente, mas que desempenham função essencial, já que garantem a estabilidade do núcleo central, protegendo-o se necessário.

Na pesquisa em tela, encontramos os cognomes “família” e “mudar de vida” presentes na primeira periferia, (Tabela 3), sendo possível afirmar que ambos desempenham a função de garantir a solidez e concretização do núcleo central pois, para cumprir, estudar e sair do aprisionamento (binômio liberdade-prisão), faz-se necessário mudar de vida e contar com o apoio familiar. Vale ressaltar, que a ajuda da família durante o cumprimento da MSE e a permanência no sistema socioeducativo, é preconizado pela literatura legal, já que os sujeitos atendidos na socioeducação são adolescentes e precisam do suporte familiar.

<b>Cas ou laFrequence &gt;=15 et leRangMoyen &gt;=2,6</b>		
<b>Evocação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Moe</b>
<b>Família</b>	<b>20</b>	<b>3,3</b>
<b>Mudar de vida</b>	<b>31</b>	<b>3,452</b>

Tabela 3 – Elementos do Segundo Quadrante - termo indutor “Medidas Socioeducativas”

Os elementos evocados pelos adolescentes e organizados no segundo quadrante, surgem em outros momentos da pesquisa. Falar da família, fornecer informações adicionais sobre a relação e constituição familiar, apresentou-se como uma demanda dos adolescentes durante o preenchimento dos questionários. Acerca da família, expressam implicitamente a saudade dos parentes, dos entraves no relacionamento com os familiares e do afastamento em decorrência de se encontrarem no sistema socioeducativo aguardando a decisão judicial, em Internação Provisória ou em cumprimento de MSE.

“Quero ver meu filho” disse um adolescente de 17 anos, internado.

“Meu irmão só veio três vezes aqui. Ele trabalha. Não pode vir toda semana. Meu pai e minha mãe morreram e eu moro com meu irmão, minha cunhada, meus sobrinhos. Dois. Dois sobrinhos. Só tive três visitas”. Conta o adolescente internado.

Já C. de 16 anos, internado e vivendo sozinho no momento de sua apreensão revelou:

“Não sei o telefone da minha mãe. Agora é que a técnica encontrou. Não tenho planos, ainda tô com a cabeça confusa. Minha mãe não consegue

me segurar. Ela foi ao morro várias vezes me buscar, mas eu volto. Eu gosto mais do meu pai do que da minha mãe. Se eu morasse com meu pai, taria melhor”.

Após preencher o questionário, M. de 17 anos e internado pergunta: “Posso quebrar e levar um pedaço deste lápis?” Diante de minha indagação de para que desejava um pedaço do lápis, M. responde: “Quero escrever uma carta para minha namorada e prá família. Não sabia que ia sentir tanta falta de um lápis. Sinto falta também de comer pipoca e ver filme com minha namorada e minha família”. Já J. relata “Quero arrumar uma namorada legal, ter filhos, uma família. E trabalhar”

Analisando as colocações feitas pelos participantes, juntamente com o número de evocações que o elemento “família” obteve, observa-se a importância deste elemento dentro do universo da amostra o que aponta para uma consonância com o universo reificado, onde o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2010), demarca que:

“No que diz respeito ao adolescente, este vivencia intensamente o processo de construção da sua identidade, sendo fundamental a experiência vivida em família e a convivência com os pais, irmãos, avós e outras pessoas significativas. Uma atitude de oposição a seu modelo familiar e aos pais é parte inerente ao processo de diferenciação em relação a estes e de construção de seu próprio eu. O desenvolvimento da autonomia se dará de modo crescente, mas o adolescente, em diversos momentos precisará recorrer tanto a fontes sociais que lhe sirvam de referência (educadores, colegas e outras) quanto à referência e à segurança do ambiente familiar. Assim, a segurança sentida na convivência familiar e comunitária oferecerá as bases necessárias para o amadurecimento e para a constituição de uma vida adulta saudável. (PNPPDDCACFC, 2010, p.33)

Desta forma é possível inferir que os dados do segundo quadrante sustentam os elementos que possivelmente integram o Núcleo Central das representações dos adolescentes acerca das medidas socioeducativas, que interessantemente, estão em consonância com o universo legal.

Do terceiro quadrante (Tabela 4) constam os elementos não tão amplamente compartilhados pelos integrantes do grupo, possuindo um número menor de evocações, porém prontamente evocados. Os elementos constantes deste quadrante que tiveram o maior número de evocações foram “cadeia” e “refletir”, ambos apresentando 11 evocações.

Cas ou laFrequence <15 et leRangMoyen <2,6		
Evocação	Frequência	Moe
Ajuda	9	2,222
Aprender	9	1,889
Cadeia	11	1,636
Deu branco	8	1,889
Internação	9	1,222
Refletir	11	2,364
Respeito	8	2,5
Ruim	9	2,333

Tabela 4 – Elementos da Terceiro Quadrante - termo indutor “Medidas Socioeducativas”

Em uma primeira leitura, o termo “cadeia” pode ser entendido como sinônimo de “prisão”. No entanto, as duas palavras algumas vezes foram evocadas por um mesmo sujeito denotando significados diferentes. Enquanto a palavra *prisão* pode ser compreendida como o afastamento do convívio social, e como o antônimo de liberdade, o termo *cadeia* se aproxima da representação da rotina da unidade socioeducativa, dos poderes disciplinares, principalmente na MSE de internação, com suas normas e regras de institucional total (Foucault, 1999). Neste sentido, Foucault pontua que “Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 1999, p. 118).

Na “cadeia”, no cotidiano socioeducativo, o desejo se perde em nome de uma unidade e as escolhas pessoais são encarceradas nos muros e nas grades, nos limites físicos e subjetivos do prédio. “Tirar cadeia”, “levar a cadeia no blindão”, “papo de cadeia”, são expressões usadas pelos adolescentes durante o preenchimento do questionário. “Levar cadeia no blindão” é entender o funcionamento da instituição, compreender sua dinâmica e conviver com a mesma docilmente (Foucault, 1999). “Papo de cadeia”, são conversas específicas de um universo particular, onde palavras e expressões como estas são criadas e circulam, sendo compreendidas em sua essência pelos adolescentes e por quem quiser se comunicar com eles, os psicólogos por exemplo.

Tomando por base o universo reificado legal em vigência anterior ao ECA, no qual crianças e adolescentes eram denominados de “menores” e eram sujeitos a aplicação de medidas punitivas similares em rigidez e de estigma social igual aquelas direcionadas a adultos que cometem crimes, talvez seja possível entender o uso do termo “menor” dentro da mostra desta pesquisa. Ainda como apontado no parágrafo anterior, o número acentuado de evocações do termo “cadeia”, coloca-nos também diante da dificuldade de afastamento da história do atendimento a crianças e adolescentes no Brasil, bem como do estigma social que carregam. Suas falas são carregadas de claros resquícios daquela fase histórico-legal. A dificuldade de distanciamento da história do atendimento a adolescentes e jovens no Brasil, apresenta-se também na mídia atual, denunciando a enorme dificuldade de aproximação dos veículos de comunicação dos marcos legais do século XXI: “Delegada vai buscar em casa, menor que teria esfaqueado o médico” (oglobo.globo.com.rio, 27/05/15) e “Menor infrator é morto por colegas em escola do DEGASE na Ilha do Governador” (odia.ig.com.br, 03/06/15).

No que tange ao elemento mais prontamente evocado após a menção da expressão MSE e que faz parte do terceiro quadrante, a análise dos dados aponta o cognema “ajuda”, seguido de “aprender” como sinais de que há um entendimento por parte dos adolescentes de que as MSE significam a possibilidade de auxílio. Esta possibilidade de auxílio que pode se apresentar na forma de aprendizagem estaria intrinsecamente conectada com o elemento mais evocado do núcleo central das representações acerca das MSE junto aos adolescentes do DEGASE: “estudar”. Para cumprir a medida é importante envolver-se em uma das atividades essenciais para o cumprimento da mesma: estudar a fim de libertar-se do aprisionamento da cadeia. Desta forma, mesmo menos evocados, e distanciados do núcleo central, estes elementos o fortalecem.

As expressões “deu branco”, muito usada pelos adolescentes quando lhes fogem as palavras ou quando não lembram de algo, “internação” e “ruim”, são elementos que tiveram o mesmo número de evocações, foram ditos 9 vezes. O trabalho com adolescentes em cumprimento de MSE, nos mostra que o esquecimento de datas e fatos se apresentam como um acontecimento após um período considerável de aprisionamento. Algumas vezes as ideias se perdem, somem, no encarceramento que a internação propicia, o que é **ruim**, outro elemento presente no terceiro quadrante. Diante dos dados é possível dizer que os elementos constantes

da zona de contraste, protegem e fornecem a concretização dos elementos do núcleo central, apesar de não terem sido muito evocadas.

“Castigo”, “ficar tranquilo” e “trabalhar” são os elementos que fazem parte do quarto quadrante, a segunda periferia (Tabela 5). Com menor frequência e alta prontidão ao serem evocados, os elementos que fazem parte deste quadrante são os mais distanciados do núcleo central das representações. A expressão ficar tranquilo, 11 vezes dita, é o elemento com o maior número de evocações na segunda periferia. Ficar tranquilo é uma expressão usada pelos adolescentes que significa ter bom comportamento na unidade socioeducativa. É reconhecer as regras e normas, atendendo às mesmas.

<b>Cas ou laFrequence &gt;=15 et leRangMoyen&gt;=2,6</b>		
<b>Evocação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Moe</b>
<b>Castigo</b>	<b>6</b>	<b>3,167</b>
<b>Ficar tranquilo</b>	<b>11</b>	<b>3,636</b>
<b>Trabalhar</b>	<b>7</b>	<b>3,143</b>

Tabela 5 – Elementos do Quarto Quadrante - termo indutor “Medidas Socioeducativas”

O elemento mais prontamente evocado neste quadrante foi “trabalhar”. A preparação para o trabalho, é uma das condições para o cumprimento das MSE, conforme sinalizado pelos marcos legais que embasam a prática na socioeducação. “Castigo” foi a palavra mais prontamente evocada do quadrante em tela, mas com o menor número de evocações, somente seis. “Ficar tranquilo”, é a expressão com maior número de evocações apontando para o entendimento de que ficar sossegado, quieto e dócil, é importante no cumprimento da medida.

Assim como os dados encontrados no terceiro quadrante, os resultados agrupados na segunda periferia, apontam para uma relação dos mesmos com os possíveis elementos integrantes do cerne das representações acerca das Medidas Socioeducativas. Mesmo distanciados, fortalecem o núcleo central, onde a MSE é entendida como a possibilidade de cumprir a lei através da escolarização para obtenção da liberdade, saindo do aprisionamento. Para tal, se faz fundamental o entendimento do funcionamento da instituição, com tranquilidade, no “blindão”.

A identificação das representações dos adolescentes acerca das Medidas Socioeducativas, mostrou-se fundamental na compreensão do que os mesmos pensam a respeito do campo de atuação do Psicólogo que trabalha no DEGASE, área que se diferencia de outros campos de atuação do Psicólogo. E, detectado e apresentado o saber que os adolescentes possuem das Medidas Socioeducativas, segue-se a análise das evocações acerca do Psicólogo que atua junto aos adolescentes neste campo.

### **A análise das evocações livres acerca do Psicólogo do DEGASE**

Os resultados obtidos após avaliação das evocações dos adolescentes acerca do Psicólogo do DEGASE, apontam para um provável núcleo central estruturado com base nos elementos “ajuda”, “atendimento”, “bom”, “conversar” e o “nome do profissional” (psicólogo que o acompanha na instituição). O elemento com o maior número de evocações e o mais prontamente evocado pelos adolescentes ao ouvirem a expressão psicólogo do DEGASE é “ajuda”, com 60 evocações (Tabela 6).

<b>Cas ou La Frequence &gt;= 11 et Le Rang Moyen &lt; 2,4</b>		
<b>Evocação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Moe</b>
<b>Ajuda</b>	<b>60</b>	<b>1,667</b>
<b>Atendimento</b>	<b>12</b>	<b>1,833</b>
<b>Bom</b>	<b>22</b>	<b>2,364</b>
<b>Conversar</b>	<b>18</b>	<b>2,389</b>
<b>Nome do profissional</b>	<b>11</b>	<b>2,273</b>

Tabela 6 – Elementos do Primeiro Quadrante e possivelmente integrantes do núcleo central - termo indutor “Psicólogo do DEGASE”

A palavra ajuda possui como alguns sinônimos: **1** Ação ou efeito de ajudar. **2** Auxílio, assistência, socorro (<http://michaelis.uol.com.br>). Sendo assim, é cabível a interpretação de que o fato do referido elemento ser o mais evocado, representa o entendimento de que o psicólogo do DEGASE é de auxílio durante o período de permanência no DEGASE.

O elemento “ajuda” é seguido por “atendimento” no que tange à prontidão que foram evocados, o que sugere uma percepção de psicólogo como um profissional que atende, o que demonstra um saber em consonância com a literatura legal que no que diz respeito às dimensões básicas do atendimento socioeducativo e especificamente ao acompanhamento técnico ensina que:

Os programas de atendimento socioeducativo deverão facilitar o acesso e oferecer – assessorados ou dirigidos pelo corpo técnico – atendimento psicossocial individual e com frequência regular, atendimento grupal, atendimento familiar, atividades de restabelecimento e manutenção dos vínculos familiares, acesso à assistência jurídica ao adolescente e sua família dentro do Sistema de Garantia de Direitos e acompanhamento opcional para egressos da internação (SINASE, 2010, p.53).

“Bom” é outro elemento integrante do núcleo central das representações acerca do psicólogo do DEGASE junto aos adolescentes. Com 22 evocações, é o segundo mais evocado. No entanto, “atendimento” apesar de ter um número menor de evocações, 12 foi mais prontamente dito pelos sujeitos entrevistados do que o elemento “bom”.

Na presente pesquisa, “ajuda” é seguida por “atendimento”, “bom”, “conversar” e “nome do profissional” (o nome próprio do psicólogo que atende o entrevistado). Diante de tais dados, é possível ousar transformar estas evocações em uma frase: “ajuda através do bom atendimento, onde converso com o profissional tal”.

Algumas pesquisas acerca da Representação Social do psicólogo apontam para o entendimento de um profissional que ajuda. Botelho e Novaes (2004), Lahm e Boeckel (2008), Sobral e Lima (2013) em suas pesquisas acerca das representações sociais do psicólogo, apontam para ajuda como elemento integrante do núcleo central das representações, assim como Silva, J. G (2015). Sarriera e Ribeiro (1997) citados por Censi, sinalizam que:

Na pesquisa realizada por Sarriera e Ribeiro (1997), o psicólogo é percebido como um solucionador de problemas individuais, tanto de ordem interna (psíquica) quanto externa (relações). Ele é procurado pelas pessoas entrevistadas para que “ajude, auxilie, oriente, analise, aconselhe, interprete” (p. 69). O trabalho deste profissional é descrito como aquele que ajuda as pessoas e orienta o comportamento humano. Ainda, segundo os mesmos

autores, o psicólogo é considerado um profissional muito importante, necessário e indispensável no âmbito da saúde. (Cenci, 2006, p.45).

Os outros dois cognomes presentes no primeiro quadrante são “conversar” e o “nome do profissional”, o que indica a existência de um saber de que a ajuda através dos atendimentos, tem como viés a conversa com um profissional específico, que ele reconhece pelo nome. A evocação do nome próprio do psicólogo que o acompanha no DEGASE sugere a existência de um vínculo de trabalho entre o adolescente e o profissional, sinalizando a importância da manutenção desta ligação, para que a ajuda aconteça. Ainda a este respeito, no que se refere a composição do quadro de pessoal em cada modalidade de atendimento socioeducativo, o SINASE assinala a relevância da consolidação do vínculo e que para que o mesmo ocorra, se faz necessário o acompanhamento regular:

Para a composição do quadro de pessoal do atendimento socioeducativo nas entidades e/ou programas deve-se considerar que a relação educativa pressupõe o estabelecimento de vínculo, que por sua vez depende do grau de conhecimento do adolescente. Portanto, é necessário que o profissional tenha tempo para prestar atenção no adolescente e que ele tenha um grupo reduzido destes sob sua responsabilidade (SINASE, 2010, p.43).

A estruturação do segundo quadrante se mostra interessante, pois é composto por um único elemento, “alívio” (Tabela 7). No entanto, este único componente, carrega em si a capacidade de fortalecer e empoderar consideravelmente os integrantes do núcleo central. Observamos desta forma, a função geradora do núcleo central em ação, pois é em torno dos elementos do centro das representações que alívio se constitui, dando sentido ao cerne das representações e valorizando-o (Abric 1994). A ajuda através de conversas com um profissional reconhecido pelo nome e com o qual os sujeitos estabelecem um vínculo, é entendido como uma possibilidade de ficar bem e de aliviar as possíveis angústias inerentes da privação total ou parcial da liberdade ou internado provisoriamente, aguardando por decisão judicial.

<b>Cas ou laFrequence &gt;=11 et leRangMoyen&gt;=2,4</b>		
<b>Evocação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Moe</b>
<b>Alívio</b>	<b>13</b>	<b>2,846</b>

Tabela 7 – Elementos do Segundo Quadrante - termo indutor “Psicólogo do DEGASE”

A análise do terceiro quadrante nos apresenta as evocações “família”, “faz relatório”, “maluco”, “não sei”, “perguntas”, “trabalha com a gente” e “trabalha a mente” (Tabela 8), como elementos da zona de contraste das representações acerca do Psicólogo do DEGASE.

<b>Cas ou La Frequence &lt;11 et Le Rang Moyen&lt; 2,4</b>		
<b>Evocação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Moe</b>
<b>Família</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>Faz relatório</b>	<b>6</b>	<b>2,167</b>
<b>Maluco</b>	<b>7</b>	<b>1,857</b>
<b>Não sei</b>	<b>6</b>	<b>1,167</b>
<b>Perguntas</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
<b>Trabalha com a gente</b>	<b>6</b>	<b>2,333</b>
<b>Trabalha a mente</b>	<b>8</b>	<b>2,25</b>

Tabela 8 – Elementos do Terceiro Quadrante - termo indutor “Psicólogo do DEGASE”

Os elementos “maluco” e “trabalha a mente” sugerem uma visão de um profissional que trabalha com a loucura e que promove a cura de problemas mentais. O elemento “trabalha a mente”, sugere o entendimento de que o psicólogo tem o poder de mudar a cabeça das pessoas, ajustando-a aos padrões estabelecidos. A este respeito, Lahm e Boeckel escrevem:

Considerando que a profissão de psicólogo é recente no Brasil, visto que sua regulamentação data de 1962, muitos estudos foram conduzidos com o intuito de conhecer as visões acerca desse profissional. Alguns desses estudos sugerem que a Representação Social do psicólogo envolve a percepção de um profissional que fornece ajuda e orientação às pessoas com problemas de ordem emocional. Confirmando essa hipótese, More et al. (2001, p. 96) constataram que a RS do Psicólogo é a de um profissional “que lida com problemas emocionais, que ajuda, orienta e conversa”, e sua prática está associada a uma variedade de dificuldades. Conforme lembram Praça e Novaes (2004), historicamente, a profissão de psicólogo surgiu ligada às demandas de um regime disciplinar que visava adequar, ajustar, adaptar. Nesse regime, o psicólogo aplicava testes com o intuito de selecionar o funcionário certo para o lugar certo, para classificar o escolar numa turma que lhe fosse adequada, para treinar o operário, para programar a aprendizagem etc (Lahm e Boeckel, 2008, p.82).

A expressão “trabalha a mente” foi a mais evocada, seguida de “maluco” e “perguntas”. A mais prontamente evocada foi “não sei”, apontando para uma dúvida acerca de seu próprio saber, para depois dizer o que pensa, o que entende que é, qual a representação que faz da expressão ouvida: Psicólogo do DEGASE.

O elemento “faz-relatório”, aproxima o saber construído pelos adolescentes, onde o psicólogo tem dentre suas atribuições a confecção de documentos que auxiliem o judiciário em suas decisões. Dentre as propostas de atuação do psicólogo em unidades de internação e de internação provisória, o CFP sinaliza a que “elaboração do parecer psicológico, que comporá, com os estudos dos demais profissionais, o relatório técnico a ser encaminhado ao Poder Judiciário” (Conselho Federal de Psicologia, CREPOP, 2010, p. 26).

No que tange ao quarto quadrante, a expressão mais dita foi “dá conselhos” e a segunda, “mudar de vida”, seguida das palavras “liberdade” e “compreensão”. A mais prontamente evocada foi a palavra “orienta”, seguida de perto pela expressão deu branco (Tabela 9). Apesar de distanciados do cerne central das representações, os elementos constantes da quarta periferia, ilustram e elucidam determinadas representações. “Atender”, “compreensão”, “dá conselhos”, “falar”, “funcionários”, “liberdade”, “mudar de vida” e “orienta”, esclarecem a composição do núcleo central, que é o entendimento de que o psicólogo do DEGASE ajuda aos adolescentes.

Três adolescentes acreditam que o psicólogo é de ajuda não só para os adolescentes, mas também para os funcionários. Ao serem convidados a evocarem livremente o que lhes vinha à cabeça após ouvir a expressão Psicólogo do DEGASE, três adolescentes disseram imediatamente “funcionários”, relacionando esta expressão aos agentes socioeducativos e adicionando o comentário de que psicólogo seria bom para os agentes. Um deles, falou: “Psicólogo? Os funcionários precisam muito de psicólogo. Às vezes tão bem, às vezes não tão. Parece que tão com problema em casa e trazem pra cima da gente”.

<b>Cas ou laFrequence &lt;11 et leRangMoyen&lt;2,4</b>		
<b>Evocação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Moe</b>
<b>Atender</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
<b>Compreensão</b>	<b>8</b>	<b>3,5</b>
<b>Deu branco</b>	<b>6</b>	<b>2,5</b>
<b>Dá conselhos</b>	<b>10</b>	<b>3,1</b>
<b>Falar</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
<b>Funcionários</b>	<b>6</b>	<b>3,5</b>
<b>Liberdade</b>	<b>8</b>	<b>2,625</b>
<b>Mudar de vida</b>	<b>9</b>	<b>3,1</b>
<b>Orienta</b>	<b>7</b>	<b>2,429</b>

Tabela 9 – Elementos do Quarto Quadrante - termo indutor “Psicólogo do DEGASE”

## **V.II. Análise de conteúdo: ouvindo os adolescentes e aprofundando o saber acerca das representações acerca do Psicólogo**

De acordo com Abric (1994), os elementos que integram o núcleo central nos dão pistas de como se organizam as representações sociais. A análise dos dados obtidos através das evocações acerca do psicólogo do DEGASE, inclinam para a afirmação de que o elemento “ajuda” é um fortíssimo integrante do cerne das representações do psicólogo junto a amostra de adolescentes participantes da pesquisa. Com vistas a ampliar os sinais obtidos com as associações livres e conseqüentemente o conhecimento a respeito da representação dada ao Psicólogo pelos adolescentes, além das evocações, o questionário contou ainda com três perguntas que tiveram seus conteúdos analisados a partir da proposta de Laurence Bardin, a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um conjunto de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2011, p.37).

“Na sua opinião o que faz um psicólogo? ” “E pensando agora no DEGASE e na sua experiência com o (a) psicólogo (a), o que ele (a) faz? ” “E os outros profissionais da equipe técnica, o que fazem? ” As respostas a estas questões, obtidas após o preenchimento dos questionários foram previamente analisadas. Neste momento todo o material obtido foi submetido a uma leitura flutuante, a fim de “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2011). Meu objetivo principal foi apreender o material, deixando que impressões surgissem, que vestígios fossem seguidos a fim de acessar o que poderia realmente estar sendo dito pelos sujeitos, (Campos, 2004). O material foi organizado, hipóteses criadas e indicadores que fundamentassem a intenção de identificar as representações sociais do psicólogo do DEGASE junto aos adolescentes, elaborados.

Os dados qualitativos foram explorados e analisados através de leituras exaustivas do material colhido juntos aos sujeitos e a partir de então, conjuntos de respostas foram encontrados dando início a uma investigação na busca do que cada uma delas tinha em comum com as outras, resultando na constatação da existência de algumas categorias de palavras, frases e expressões usadas que apresentavam expressiva repetição. O resultado obtido foi categorizado e para tal, considerou-se principalmente o sentido, mas também a semântica.

Para cada uma das três perguntas criou-se uma unidade de registro e as respostas de cada uma foram categorizadas através de temas e também a partir da frequência com que foram identificadas durante a leitura. Além da frequência considerou-se também o sentido por trás do que foi respondido. Foram agrupadas, contadas e submetidas a uma análise que resultou em três classes temáticas que serviram de gancho para a categorização e subcategorização do material:

**I – O fazer do Psicólogo;**

**II- O fazer do Psicólogo do DEGASE;**

**III – O fazer dos outros profissionais da equipe técnica do DEGASE.**

A partir de então, uma tabela e um gráfico foram criados para cada um dos eixos temáticos, contendo em seu bojo as categorias encontradas e suas subcategorias.

Assim como na análise das evocações acerca do Psicólogo do DEGASE, onde o elemento mais evocado foi ajuda, a análise do conteúdo das repostas dos adolescentes também aponta para uma representação do trabalho do psicólogo como um profissional que auxilia. Esta é a categoria que concentra o maior percentual de respostas dos sujeitos nos eixos em pauta, tanto no eixo I, com 49% do total das respostas (Gráfico 5), como no eixo II, onde ajuda concentra 36% das respostas o que reforça os resultados obtidos com a análise das evocações livres e os alcançados em pesquisa anteriores (Gráfico 6).

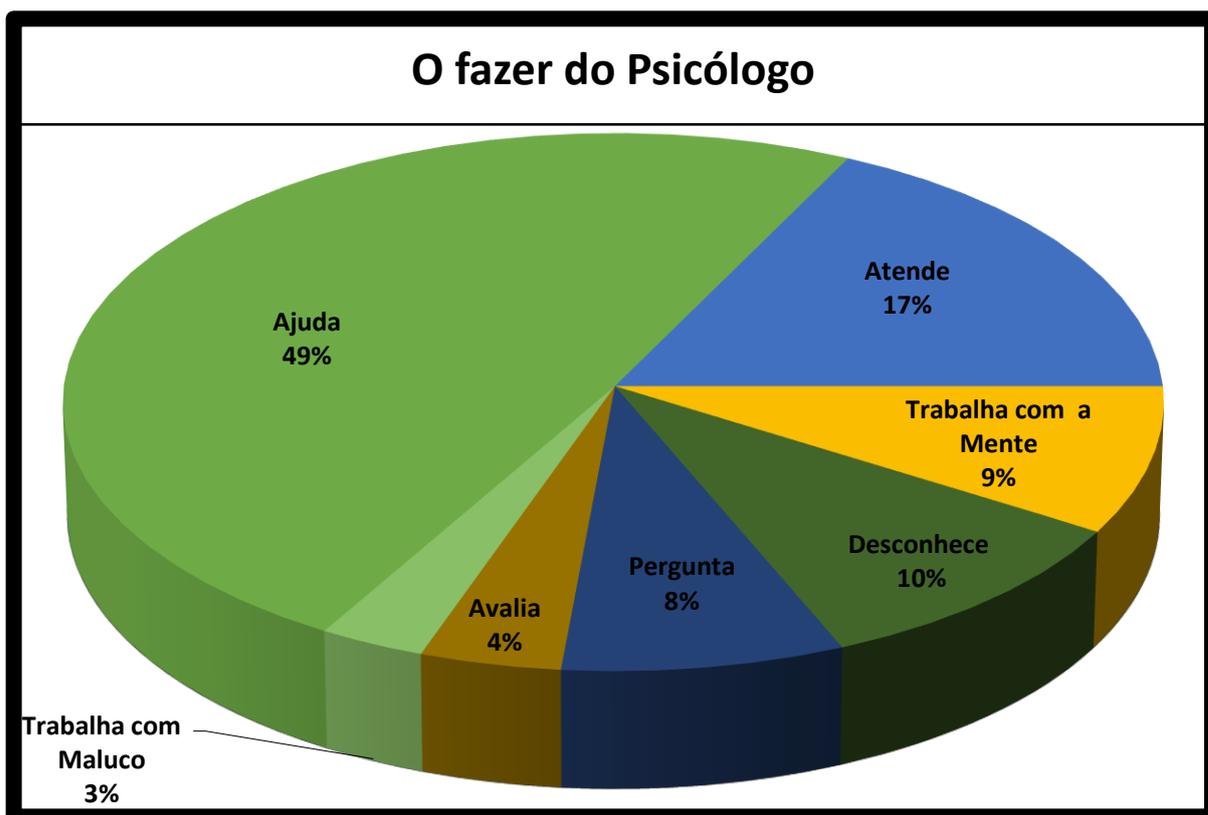


Gráfico 5 – O fazer do psicólogo

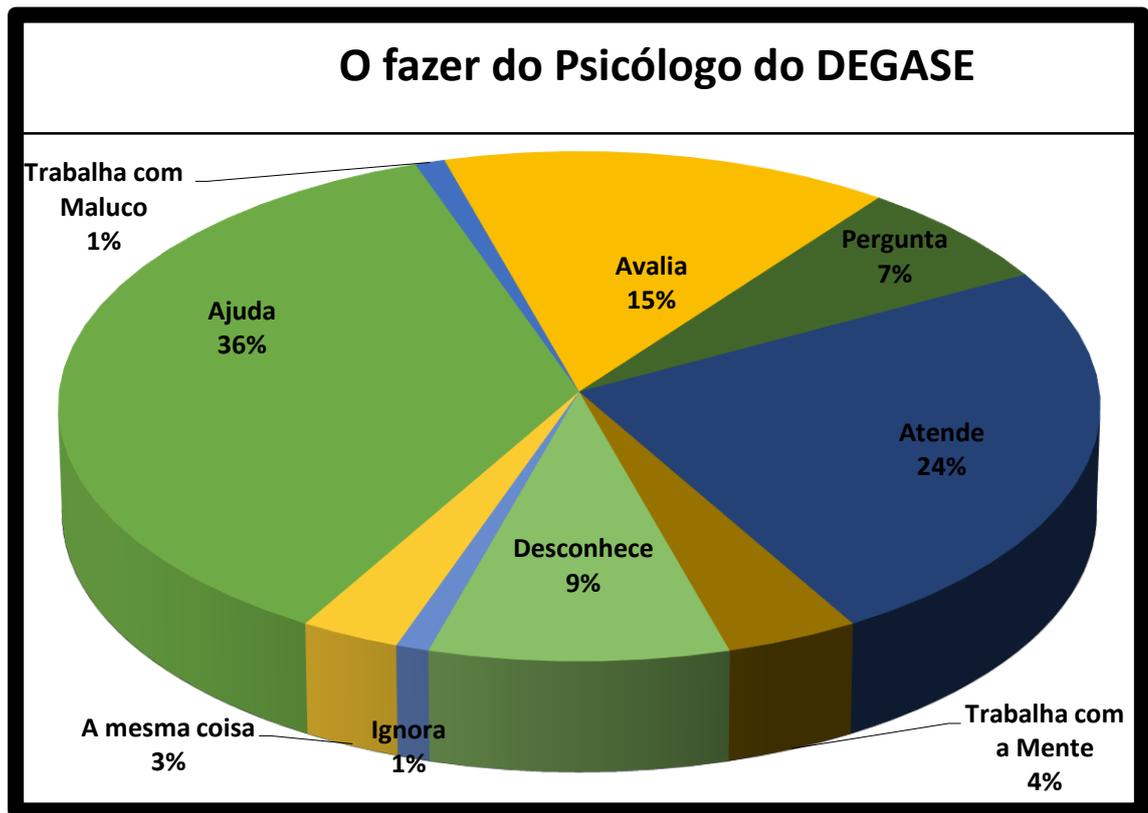


Gráfico 6 – O fazer do psicólogo do DEGASE

#### Os dados obtidos nas Classes temáticas I- O fazer do Psicólogo e II- O fazer do Psicólogo do DEGASE

Ao longo deste tópico os resultados obtidos nestas duas categorias serão apresentados e concomitantemente algumas considerações a respeito dos mesmos serão feitas. A classe temática I desdobrou-se em sete categorias, e a classe temática II em nove categorias.

No que se refere ao tema I - O fazer do Psicólogo, na análise dos resultados das respostas dos adolescentes do sistema socioeducativo, a palavra “ajuda” foi encontrada no corpo de 48 respostas. Ao considerarmos a coligação entre a frequência e o sentido da expressão ajuda, o número de respostas aumenta, representando 49% do total do total de respostas. Em relação ao tema II O fazer do Psicólogo do DEGASE, “ajuda” foi localizada no corpo de 35 respostas e quando se considerou a frequência, aliada ao sentido da referida expressão, as respostas que apontam para o entendimento do trabalho do psicólogo do DEGASE como uma ação de auxílio elevaram-se, assim como no eixo I, o que corresponde a 36% do total de respostas analisadas.

Quando se trata da ação do Psicólogo (eixo I), foram encontradas doze subcategorias para ajuda. Em contrapartida, apesar de concentrar um considerável número de respostas para esta categoria, a análise da temática que versa especificamente sobre o trabalho do Psicólogo do DEGASE, (Gráfico 6) aponta para uma diminuição do percentual de respostas categorizadas como **ajuda** e um desdobramento de categorias. As subcategorias para ajuda diminuíram e as respostas passaram a ser mais específicas e direcionadas para a ação do profissional no DEGASE.

Inicialmente os sujeitos responderam ao que faz o Psicólogo e alguns dos adolescentes participantes da pesquisa foram remetidos imediatamente às ações do Psicólogo do DEGASE, o que pode ser observado com a presença de respostas presentes a esta questão, que expressam o atendimento recebido por este profissional durante o período de permanência no DEGASE: “Procura saber mais sobre o detento”. Ao serem convidados a pensar nas especificidades de trabalho do profissional em psicologia que atua neste departamento, surgiram novas categorias e subcategorias e resultados como mostram as respostas que utilizam denominações que apontam para particularidades vivenciadas pelos sujeitos atendidos pelo DEGASE, como por exemplo a resposta “Sem um psicólogo eu não teria entendido o significado da medida”, onde a expressão medida emerge.

Na categoria **ajuda**, o subgrupo que concentra o maior número de respostas no eixo I (Tabela 10), é **ajuda os adolescentes, as pessoas**. Algumas respostas dadas pelos entrevistados e elencadas neste subgrupo são:

“Me ajuda muito”

“Está ali para ajudar a gente”

“Ajuda as pessoas que tá aqui dentro”

“Ajuda a gente”

### Classe temática I- O fazer do Psicólogo

CATEGORIAS	No.	%	SUBCATEGORIAS	No
1.Ajuda	50	49%	1.1. Os adolescentes/as pessoas	20
			1.2. Com os problemas	10
			1.3. A tranquilizar, a acalmar, a aliviar	8
			1.4. A mudar	3
			1.5. Na reflexão sobre o uso de drogas	2
			1.6. A entender as emoções	2
			1.7. A esquecer	2
			1.8. No cumprimento da MSE	1
			1.9. Com estudos	1
			1.12. Na reconstrução dos laços familiares	1
2.Atende	18	17%	2.1. Conversa	5
			2.2. Acompanha	4
			2.3. Orienta	2
			2.4. Aconselha	2
			2.5. Esclarece	1
			2.6. Ouve	1
			2.7. Trata	3
3.Trabalha com a mente	9	9%	3.1. Mudar a mente	2
			3.2. Entrar na mente	7
4.Desconhece	10	10%	4.1. Não sei	7
			4.2. Nunca ouvi falar até aqui	3
5.Pergunta	8	8%	5.1. Faz perguntas	6
			5.2. Faz perguntas sobre o detento	1
			5.3. Faz perguntas, e nós responde	1
6.Avalia	4	4%	6.1. Examina	1
			6.2. Avalia	2
			6.3. Faz relatório para o juiz	1
7.Trabalha com maluco	3	3%	7.1. Trata maluco	3

Tabela 10 – Categorias e subcategorias do fazer do Psicólogo

Já no eixo II, (Tabela 11) a categoria com o maior número de respostas é **ajuda aos presos, aos outros, à nós**. Interessante, foi a constatação de que quando questionados a respeito

do que faz o psicólogo do DEGASE, a palavra adolescente não mais se presentifica nas respostas dos sujeitos e outras expressões surgem, tal como “Ajudar aos presos”. Assim como na análise das evocações acerca das medidas socioeducativas, onde encontramos o elemento *prisão* como integrante do núcleo central das medidas socioeducativas, constatamos na análise de conteúdos o entendimento dos adolescentes de que o psicólogo do DEGASE trabalha com adolescentes aprisionados. Tal entendimento remete a um momento histórico-legal de atendimento a crianças e adolescentes brasileiros anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a análise de conteúdos nos apresenta expressões que remetem à visão legal de adolescentes e crianças a partir da Doutrina da Situação Irregular.

### Classe Temática II O fazer do Psicólogo do DEGASE

(Continua)

CATEGORIAS	No	%	SUBCATEGORIAS	No
<b>1.Ajuda</b>	<b>37</b>	<b>36%</b>	<b>1.1. Os presos, aos outros, a nós</b>	<b>10</b>
			<b>1.2. Na reflexão sobre o uso de drogas</b>	<b>5</b>
			<b>1.3. A tranquilizar, a acalmar, a aliviar</b>	<b>7</b>
			<b>1.4. Através do diálogo, da conversa</b>	<b>5</b>
			<b>1.5. A mudar</b>	<b>2</b>
			<b>1.6. Com problemas</b>	<b>2</b>
			<b>1.7. A compreender a si mesmo</b>	<b>3</b>
			<b>1.8. No cumprimento da MSE</b>	<b>3</b>
<b>2.Atende</b>	<b>25</b>	<b>24%</b>	<b>2.1. Conversa</b>	<b>7</b>
			<b>2.2. Acompanha</b>	<b>6</b>
			<b>2.3. Orienta</b>	<b>3</b>
			<b>2.4. Aconselha</b>	<b>3</b>
			<b>2.5. Esclarece</b>	<b>1</b>
			<b>2.6. Reflete</b>	<b>1</b>
			<b>2.7. Trabalha pontos fracos</b>	<b>1</b>
			<b>2.8. Trata</b>	<b>2</b>
<b>3.Avalia</b>	<b>15</b>	<b>15%</b>	<b>3.1.Faz relatório para o juiz.</b>	<b>7</b>
			<b>3.2.Avalia o comportamento</b>	<b>5</b>
			<b>3.3. Avalia para remédio</b>	<b>1</b>
			<b>3.4. Escreve</b>	<b>2</b>
<b>4.Desconhece</b>	<b>9</b>	<b>9%</b>	<b>4.1. Não sei</b>	<b>5</b>

			4.2. Não vem nada na cabeça	1
			4.3. Várias coisas, não sei explicar	3
5.Pergunta	7	7%	5.1.Faz perguntas sobre a família, infração, escola	3
			5.2. Faz perguntas sobre o adolescente, sobre o futuro	4
6.Trabalha com a mente	4	4%	6.1. Entrar na mente	3
			6.2. Mudar a mente	1
7. A mesma coisa	3	3%	7.1. O mesmo que os outros profissionais	2
			7.2. Faz o mesmo trabalho que os outros técnicos	1
8.Trabalha com maluco	1	1%	8.1. Atende maluco	1
9.Ignora	1	1%	9.1. Finge que não vê	1

Tabela 11 – Categorias e subcategorias do fazer do Psicólogo do DEGASE (Continuação)

**Ajuda com as drogas** é uma das subcategorias pontuadas com mais intensidade quando os sujeitos são perguntados a respeito do trabalho do Psicólogo no DEGASE. Emergiram respostas como por exemplo:

“A que fala sobre drogas é a melhor, porque eu uso pó, maconha e crack também. Ajuda bastante conversando comigo. Queria um remédio pra dormir...”

“Na internação, chamam as meninas que usam drogas e tomam remédios controlados. Me chamou, mas eu não dou nem confiança”, fala uma adolescente em Semiliberdade ao dizer de seu saber acerca do que faz o Psicólogo do DEGASE.

“Tenta nos ajudar a nos afastarmos das drogas, aconselha, dá ideias para o futuro”

“Ajuda nos problemas das drogas, bebidas e doenças”

“Ajuda a usuários de drogas a se tratarem”

”Não sei... ajuda as pessoas a pararem de fumar, de usar drogas, ajuda as pessoas. Dependendo da conversa ajuda a pessoa a largar o vício, liberta”

A compreensão de que o Psicólogo **ajuda com problemas** se mostrou presente nos dois eixos. Algumas das respostas fornecidas pelos adolescentes e que levam a este entendimento foram:

“Vê seus problemas e ajuda”

“Ajuda os meninos, falando que a vida não é certa, que é melhor só ser trabalhador do que estar nessa vida, prá sua mãe ficar orgulhosa. Se tiver algum problema pode falar com ele”, “Ajuda as pessoas com os problemas”

“Faz perguntas e ajuda com coisas que não conseguimos resolver sozinhas”. E ainda: “Ajuda quem tem problema na infância”, respondido por um adolescente de 16 anos internado provisoriamente e que foi levado a um psicólogo quando criança.

More, Leiva e Tagliari (2001), em pesquisa realizada em um posto de saúde com o objetivo de conhecer as representações sociais do psicólogo entre usuários e profissionais, depararam-se com a representação do psicólogo como um “profissional que lida com problemas emocionais e que ajuda/orienta e conversa”. (More et al, 2001, p.96)

O entendimento de que o Psicólogo **ajuda a tranquilizar, a acalmar e aliviar**, também aparece nos dois eixos. No entanto, as expressões acalmar e aliviar surgiram apenas nas respostas do eixo II, quando se trata do que faz o Psicólogo do DEGASE. Vale lembrar que na análise das evocações livres, a expressão ficar tranquilo mostrou fortalecer o núcleo central da representação mesmo não fazendo parte do cerne das representações acerca das Medidas Socioeducativas. Ficar tranquilo é importante para **cumprir** o tempo determinado de permanência no DEGASE. Desta forma, pode-se inferir que o Psicólogo do DEGASE é um profissional que auxilia no cumprimento da MSE.

Porém, de acordo com as respostas fornecidas pelos adolescentes, a ajuda recebida vem da possibilidade de se expressar, de aliviar através da fala suas como responde uma adolescente em Semiliberdade: “Quando aconteceu comigo, fiquei muito abalada, então foi como um amigo pra eu desabafar. Contava tudo pra ele e me sentia mais leve. Passei um tempo me achando um monstro, mas ele me fez pensar diferente sobre meu ato”

Nesta direção me deparei também com outras respostas dadas pelas adolescentes:

“Tem um papel muito importante, faz muita diferença. Quando estou nervosa eu converso com a psicóloga e ela me dá vários conselhos bons e me acalma”

“Tira um pouco do seu peso, tira seus problemas. ”

E ainda:

“Fico mais calma quando converso com eles”

“Ajuda a manter o psicológico centrado”.

Na internação surgiram respostas tais como:

“Ajuda o menino a ficar tranquilo aqui dentro, para ele sair mais rápido. Ajuda se não tiver se sentindo muito bem”

“Ajuda o próximo a organizar suas ideias, acalma muito. Dependendo de uma atitude que a pessoa quer tomar, a psicóloga acalma ela”

“Ajuda a ficar tranquilo”

“Acalma a gente”

“Nos faz por pra fora tudo o que está guardado, nos ajuda a trabalhar com a mente”

Retomando os dados obtidos na análise das evocações livres acerca das MSE, encontramos **mudar de vida** como um dos cognomes presentes na primeira periferia. Ao analisarmos os conteúdos das respostas acerca do fazer do Psicólogo e do Psicólogo do DEGASE, na categoria ajuda encontramos a subcategoria **ajuda a mudar** presente nos dois eixos.

“Prá mim eles ajudam nós a mudar de comportamento, de atitudes”

“Ajuda a mudar de vida”

“Ajuda a pessoa a melhorar, ajuda a pessoa a melhorar naquilo que acha que não vai dar certo”

“Ajuda os menores para não cometer o mesmo erro de novo” e “Ajuda a mudar de vida e ficar mais próximo das pessoas”.

Podemos desta forma, entender que o trabalho do Psicólogo no DEGASE é visto pelos adolescentes como um trabalho de intervenção importante, pois os ajuda durante o tempo de permanência no DEGASE em Internação Provisória ou em cumprimento das MSE de Semiliberdade e Internação, como nos aponta a subcategoria **ajuda no cumprimento da MSE**. Existente nos dois eixos, aparece em respostas tais como:

“Ajudar mais a gente. Pedê um CRIAM, ela corre atrás pra nós. Vê um curso. A gente quer aprender a se esforçar”, resposta de um adolescente internado, em que utiliza a sigla CRIAM, que significa Centro de Recursos Integrados ao Menor ao invés de CRIAAD, sigla atual destes aparelhos.

“Sem um psicólogo eu não teria entendido o significado da medida”.

As subcategorias **ajuda a entender as emoções, ajuda com os estudos e ajuda a esquecer**, são as subcategorias presentes apenas no eixo I, que diz respeito a ação do Psicólogo e tem como algumas respostas:

“Faz você entender seus próprios sentimentos que estão se expondo de forma irreconhecível. Te dá oportunidade de falar e de ouvir

“Ajuda a esquecer os coisas ruins”,

“Ajuda a pensar, porque quando eu era pequeno fazia negócio com o psicólogo. Ajudou bastante a estudar”, resposta dada por um adolescente internado no CAI BR, vinculando a ajuda do psicólogo aos estudos, pois quando criança foi encaminhado pela escola a um psicólogo.

**Ajuda na reconstrução dos laços familiares** é mais uma subcategoria para ajuda encontrada também somente no eixo I:

“Ajuda na reconstrução dos laços familiares, a ter um bom diálogo e uma boa convivência com a família”, resposta dada por uma adolescente em cumprimento de semiliberdade, aponta a importância da intervenção psicológica nesse sentido.

No eixo II O trabalho do psicólogo no DEGASE, também se observou a existência de categorias inerentes a este eixo. **Ajuda através do diálogo, da conversa e ajuda a compreender a si mesmo:**

“Chama a gente, conversa, vê se está precisando de alguma coisa, ajuda bastante a gente”,

“Dialoga. Ajuda em alguma coisa que precisar. Na internação era assim, aqui também”, responde B. adolescente em semiliberdade.

“Dá importância a pessoa, ajuda a compreender a si”

“Nos ajuda a colocar em ordem tudo o que está desorganizado em pensamento”.

É importante atentar para o fato de que o conteúdo analisado indica representações acerca do psicólogo que apontam para a ajuda no alívio e apacramento das angústias causadas pelo afastamento familiar e pelo aprisionamento, diferentemente da docilidade denunciada por Foucault (1999), pois somente uma das respostas poderia ser entendida desta forma:

“Ajuda o menino a ficar tranquilo aqui dentro, para ele sair mais rápido. Ajuda se não tiver se sentindo muito bem”.

O trabalho de pesquisa acerca das representações sobre o psicólogo, realizado pelos autores Lahm e Boeckel (2008) também aponta para a “evidência que os participantes perceberam a atuação deste profissional relacionada ao auxílio em diversos âmbitos e situações vivenciadas, acrescidas de elementos que sugerem expectativas quanto à compreensão, ao entendimento e à resolução de problema/conflitos”, quando indagados sobre o que faz o Psicólogo.

**Atende** pode ser entendido e analisado como uma das subcategorias de ajuda: ajuda através do atendimento. Porém, durante a avaliação dos resultados, optei por dar a atende o status de categoria e desdobrá-la em subcategorias, tendo em vista o encontro com de respostas que apontam para o entendimento da existência de várias formas de acolhimentos possíveis ao profissional de psicologia, de acordo com o olhar dos sujeitos pesquisados. Segundo os adolescentes o atendimento pode acontecer através de conversas, do acompanhamento, de orientações, de aconselhamentos, de esclarecimentos e através da escuta. Tal compreensão se mostra consonante com o universo reificado legal. O SINASE (2010), postula o atendimento individual e grupal ao adolescente, o atendimento familiar, encaminhamentos à rede, atividades que fortaleçam os vínculos familiares. Os Conselhos Federais e Regionais de Psicologia, ao

elaborarem referências para a atuação do psicólogo no sistema socioeducativo, propõe a escuta e a orientação individuais e grupais, (Conselho Federal de Psicologia, 2010).

Após o exame do material, foram encontradas para **atende** as subcategorias **conversa, acompanha, orienta, aconselha, esclarece, trata, reflete, trabalha pontos fracos. Conversa** foi a subcategoria que agregou o maior número de respostas em ambas as categorias.

“Conversa com a gente, fala sobre a condição da gente ir embora ou não e deixa a gente mais tranquilo na medida”

“Entender pessoas, conversar o que se passa na cabeça da pessoa”

“Conversa, orienta pra nós não arrumar problema e nós acaba pegando uma confiança”

”Conversa com as meninas”

“Conversa comigo, faz perguntas da nossa vida. Se não me perguntar eu não vou falar, não tenho nada pra falar”, revelou um adolescente internado.

A representação do psicólogo como um profissional que **acompanha** também se mostra presente nos dois eixos. No entanto, quando se refere ao trabalho do Psicólogo no DEGASE, esta subcategoria elenca respostas que apontam para o entendimento de que o psicólogo desta instituição atende com o objetivo de acompanhar o adolescente durante o tempo de permanência nas unidades socioeducativas:

“É diferente, porque trabalha no DEGASE. Acompanha o menor no atendimento”

“Acompanha o adolescente na sua vida e na da família. Na rotina deles”

“Mexo muito com o psicológico. Para pensar no que vai errado, no que me atormente e me faz fazer a coisa errada”

Inclinam também para a existência de uma representação de que o atendimento é planejado e tem uma continuidade, como preconizam as orientações dos Conselhos de Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, 2010):

“Atende a gente, conversa. Eu tinha atendimento na segunda, na quarta e no sábado, na internação”,

O atendimento com um olhar orientador aparece nos dois eixos, e é explicitado em que respostas tais como:

“Orienta os meninos”

“Orienta familiares e jovens”

“Lembra o que vai falar na audiência, não falar gíria”.

Ao serem perguntados, alguns adolescentes em cumprimento de MSE de Internação no CAI Baixada respondem que o fazer do profissional em tela é embasado pelo aconselhamento. Estas respostas foram agrupadas na subcategoria **atende**:

“A mesma coisa, dá conselho, fala pra gente sair dessa”

Aconselha a gente sair daqui, arrumar um trabalho, sair do crime”

A respeito do fazer específico do Psicólogo do DEGASE, outros adolescentes entendem que o atendimento é através do esclarecimento. Para eles, fornecer informações, principalmente relacionadas ao processo, faz parte do trabalho do Psicólogo do DEGASE:

“Vê se você vai ficar aqui, qual o dia da audiência”

“Conversam. Explica as coisas quando está errado”.

Existem respostas que sugerem a atendimento pelo viés do tratamento, mas sem representatividade:

“Tratar das pessoas”

“Cuida da gente”

“Tratamento”

Vale, no entanto, salientar que foram respostas obtidas para o eixo I. No eixo II as respostas foram mais focadas no trabalho no DEGASE, como por exemplo:

“Tem um cuidado, um carinho pra cuidar de mim. É treinado para trabalhar com jovens em conflito”, em que a expressão “jovens em conflito” é utilizada pela adolescente T.

“Trabalha pra nós também pensar porque nós tá aqui e o que vamos fazer quando sair daqui. Pra sair com outro pensamento”

Esta última resposta foi categorizada em **ajuda** e **sugere** o entendimento do trabalho do Psicólogo como uma ação que visa a reflexão. Já a resposta a seguir, aponta para a direção de uma intervenção que **trabalha pontos fracos**:

“Fala que ajuda, mas só prejudica. Obriga a falar. Toca no ponto fraco, a família”.

Um ensinamento interessante para os psicólogos, é o contido na resposta de um adolescente que se encontrava em internação provisória no momento da entrevista e elencado no subtópico **ouve**: “O psicólogo é bom quando ouve mais e fala menos”.

De acordo com as Referências Técnicas para a atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação (2010),

O Plano Individual de Atendimento, prioridade do acompanhamento realizado nessa medida, é de autoria do adolescente (o técnico é um facilitador ou mediador para sua construção) e, mais importante que seu encaminhamento para ciência do Poder Judiciário, é que ele seja implementado. Para auxiliar na implementação do PIA, o adolescente precisa ser escutado e orientado. Algo que cabe ao psicólogo realizar desde a recepção do adolescente (entrada) na unidade. A elaboração do PIA não é realizada em uma única entrevista (é possível explicar isso, tecnicamente, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário), ele é construído ao longo do tempo, a partir de um processo de reflexão, que, nessa etapa da vida, se caracteriza por certa labilidade. O acompanhamento do PIA deverá ser realizado individualmente, pelo que implica de singularidade, intimidade e responsabilidade por uma escolha, contudo esses aspectos não excluem as atividades de suporte, como, por exemplo, encontros coletivos (CFP, 2010, p. 30).

Desta forma, podemos concluir que o saber dos adolescentes acerca do trabalho do psicólogo é consonante com o universo reificado legal, que pontua que a escuta, o acompanhamento, a orientação e a reflexão continuados fazem parte do trabalho do Psicólogo que atua junto a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Trabalhar com a mente agrega as subcategorias **mudar a mente** e **entrar na mente**. Concentrando 9% dos entrevistados no eixo I, esta categoria engloba respostas que enxergam o psicólogo como quase um mágico, com poderes de adivinhar o que se passa na mente do outro:

“Tenta entrar na mente dos outros para ajudar, mas às vezes de tanto perguntar uma coisa, a pessoa acaba respondendo o que não quer. Prejudica”

“Treina a mente do adolescente, examina, vê e ele tá bom ou se ele ruim. Se tá bem, se tá mal”

“Tenta mudar a cabeça do menino”

“Tenta entrar na minha mente”.

Assim como no eixo I, a categoria **trabalha com a mente** no eixo II também incorpora as respostas que apresentam um entendimento de que o psicólogo usa seus poderes mágicos para fazer com que o adolescente diga coisas que não quer, que confesse coisas:

“Tenta entrar na minha mente também. Mas aqui é pior, quer fazer você falar o que você não quer falar. Pergunta coisas várias vezes, acha que você está mentindo”

“Entrar na nossa mente, tentar ajudar. Quer saber se nós tá falando a verdade ou não”

“Tenta mudar a cabeça do menino, da pessoa. Ajudar a pessoa que tá presa”

As respostas elencadas nesta subcategoria além de direcionar para o entendimento de poderes sobrenaturais, reportam a pré-história da aproximação entre a Psicologia e o Direito, momento em que o Psicólogo executava o trabalho de perito e suas ações se restringiam a avaliar.

Vale ressaltar, que o não saber o que dizer diante da expressão Psicólogo do DEGASE, em um universo de 102 sujeitos, concentrou-se nas amostras de adolescentes que estavam em Internação Provisória no momento da entrevista. No eixo I, a resposta na categoria **desconhece**, dividiram-se nas subcategorias **não sei** e **nunca ouvi falar até entrar aqui**:

“Não sei explicar”

“Não sei, é a primeira vez que sou atendido por uma psicóloga”

No que tange ao eixo II, encontrou-se subcategorias a saber: **não sei, não vem nada na cabeça e várias coisas, não sei explicar**. Com exceção de uma das respostas, “Várias coisas”, todas as outras foram dadas por adolescentes que se encontravam em Internação Provisória no momento da entrevista.

A respeito das intervenções do Psicólogo em unidades de internação provisória, O Conselho Federal de Psicologia (2010), orienta que é necessário ao profissional:

Ter a disponibilidade para o trabalho em equipe multiprofissional e, portanto, dominar as habilidades pertinentes à interlocução com outras especialidades do conhecimento e das áreas profissionais.

Considerar que a atuação do psicólogo, independentemente de sua filiação teórica e do uso de técnicas específicas, se situa no contexto da intervenção institucional – portanto, não se restringe à elaboração de relatórios e pareceres técnicos e busca, por meio de sua atuação na dinâmica institucional, garantir o direito à dignidade, considerando as peculiaridades da adolescência e da privação de liberdade (Conselho Federal de Psicologia, 2010, pp 25, 26).

Como proposta de atuação do Psicólogos, o citado documento sugere ainda duas metas a serem alcançadas através da atuação do psicólogo em Internação Provisória:

1. a contribuição para a organização do cotidiano institucional com suas rotinas;
2. elaboração do parecer psicológico, que comporá, com os estudos dos demais profissionais, o relatório técnico a ser encaminhado ao Poder Judiciário (Conselho Federal de Psicologia, 2010, p. 26).

Porém, de acordo com informações obtidas no momento da pesquisa os adolescentes em Internação Provisória, estavam sendo acompanhados por duas psicólogas e não por uma equipe multiprofissional, como apontam os marcos legais que versam sobre o atendimento socioeducativo.

A categoria **avalia** deteve 4% do total de respostas no eixo I, e concentra as subcategorias **examina, avalia e faz relatório**, apresentando as respostas:

“Avalia nós para saber como estamos, se estamos tomando algum remédio, essas coisas assim”

“Examina”

“Se eu fosse psicóloga, colocaria no documento o que os adolescentes fala”, o documento neste caso, é o relatório a ser enviado ao juiz.

Observa-se a intensificação do número de adolescentes que compreende que a avaliar é uma ação específica do psicólogo do DEGASE, 15% dos sujeitos participantes, deram respostas que apontam nesta direção:

“Faz relatório para o juiz”

“Faz muitas perguntas, escreve o que nós fala pra fazer relatório e mandar pro juiz”

“Atende a gente, conversa pra saber como a gente tá aqui na cadeia. Faz relatório”

“Passa meu relatório pro juiz”

“Ouve nós pra analisar pra depois falar pro juiz pra escrever a carta quando sobe, quando chega”

Vale neste sentido, novamente lembrar que as primeiras aproximações entre as áreas de saber Psicologia e Direito acontecem na área criminal, onde a avaliação psicológica ocupa lugar historicamente importante. (Lago, et al, 2009. Cabe também pontuar que nas ações desenvolvidas pelos psicólogos no DEGASE, há uma predominância de intervenções que privilegiam a elaboração de documentos avaliativos que ofereçam informações do adolescente ao judiciário, como por exemplo os PIAS e Pareceres Psicológicos. Entretanto, mesmo estas sendo atribuições inerentes ao Psicólogo que atua na socioeducação, elas devem acontecer concomitante a outras, como preconizado pela literatura legal. A respeito da confecção dos Pareceres, em resolução, o Conselho Federal de Psicologia institui o Manual de Elaboração de Documentos, produzidos pelo psicólogo, decorrentes de Avaliações Psicológicas. Em seu “Art. 1º - Fica instituído o Manual de Elaboração de Documentos, produzidos por Psicólogos, Decorrentes de Avaliações Psicológicas”. (CFP, 2001), e em seu item 4, orienta acerca da elaboração dos Pareceres psicológicos:

#### 4.1 – Conceito

O Parecer é uma manifestação técnica fundamentada e resumida sobre uma questão do campo psicológico.

#### 4.2 - Finalidade

O Parecer tem como finalidade apresentar resposta esclarecedora, no campo do conhecimento psicológico, através de uma avaliação técnica especializada, de uma “questão problema”, visando à eliminação de dúvidas que interfiram na decisão. A maior demanda de solicitações de parecer tem surgido da esfera judicial, daí ser ele denominado, às vezes, de laudo pericial. Perícia, como sabemos, já nos diz o Dicionário Brasileiro, significa: “Habilidade em alguma arte ou profissão; experiência; destreza, exame; vistoria de caráter técnico especializado”. Por fim, o Parecer é uma resposta a uma consulta, que exige de quem responde competência no assunto (CFP, Resolução N.º 30/ 2001).

O Psicólogo do DEGASE aparece também em outras respostas como um profissional que prima pela avaliação:

“Avalia o comportamento, se pode conviver em sociedade” e é capaz de

“Saber se o menor tem condição de conviver na sociedade, se ele trata as pessoas bem ou não, se é alterado. Psicólogo é ideal aqui. É importante”

“Avalia se precisamos de alguma coisa, se temos que tomar remédio. Avalia a gente pra passar pra a médica. É como uma médica”, responde J., internado.

O entendimento de que o psicólogo é um profissional que atua com maluco se apresenta em 3% das respostas, do eixo I, com pouca representatividade na amostra. Respostas como as elencadas a seguir englobam esta categoria

“Atende maluco”

“Trata maluco, é pra quem tem problema”

“Entrevista quem tem problemas mentais”

Observa-se que este percentual diminuiu no eixo II, onde encontramos apenas um sujeito que convidado a responder acerca do que faz o psicólogo do DEGASE, responde: “Atende maluco” o que significa 1% do total das respostas obtidas. O número diminuto de sujeitos que apresentam respostas elencadas nesta subcategoria, afasta a ideia de que os adolescentes do DEGASE têm como representação do Psicólogo, a ideia de um profissional que cuida da loucura/doença mental.

“Pergunta”

“Perguntas”

“Faz perguntas”,

“Faz perguntas e nós responde”

“Procura saber mais sobre o detento”

Estas são algumas das respostas categorizadas no grupo **perguntas**. As respostas elencadas no eixo II, apresentaram-se mais detalhadas pelos sujeitos e por isso foram subcategorizadas durante a análise em: **faz perguntas sobre a família, infração, escola e faz perguntas sobre o adolescente, sobre o futuro:**

“Faz várias perguntas, se tenho passagem, família, no que rodei, quem mora comigo”

“Pergunta vários bagulhos: no que eu rodei, saber coisas da minha vida, o que eu fazia na rua”

“Fala por que eu fui preso, por que eu fui entrar nessa vida, se eu tô estudando ou não”

“Pergunta como estamos, o que vamos fazer lá fora”

A categoria faz o mesmo é exclusiva do eixo II. Com as respostas “O mesmo que os outros profissionais” e “Faz o mesmo trabalho que os outros técnicos”, aponta para a não identificação de que haja uma especificidade no trabalho dos psicólogos que o diferencie da ação dos outros profissionais que integram a equipe técnica nas unidades do DEGASE.

A categoria ignora concentra 1% das respostas e “Na internação fingem que não veem o adolescente, só quando acontece alguma coisa” foi a resposta dada por uma adolescente em cumprimento de semiliberdade à pergunta o que faz o psicólogo do DEGASE. Esta resposta representa apenas 1% das respostas, não podendo ser considerada percentualmente significativa, mas é permeada de questões importantes.

### **Os dados obtidos na Classe Temáticas III - O fazer dos Outros Profissionais da Equipe Técnica**

Os dados analisados neste item visam uma ampliação do saber acerca das representações acerca do Psicólogo do DEGASE, a partir do conhecimento das ações dos outros profissionais que integram a equipe técnica de atendimento do sistema socioeducativo.

Ao serem perguntados a respeito do trabalho dos Outros Profissionais que integram a equipe técnica, alguns adolescentes tiveram que ser esclarecidos de que da equipe multiprofissional é composta por outras categorias profissionais e que categorias são essas. Respostas tais como, “Não sabia nem que tinha diferença” representaram 17% do total das entrevistas. De acordo com o SINASE (2010), o adolescente deve contar com o atendimento de uma equipe interdisciplinar. Na Internação Provisória, os adolescentes no momento da entrevista contavam com o atendimento somente do profissional em psicologia. No entanto, na Internação e na Semiliberdade os sujeitos participantes da pesquisa estavam sendo atendidos por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos.

No cumprimento da Medida Socioeducativa de Internação, a equipe de saúde conta com a presença do médico, enfermeiro, odontólogo, como preconiza o SINASE:

Para compor a equipe técnica de saúde, a Portaria Interministerial nº 340 de 14/07/2004,42 que estabelece diretrizes de implementação à saúde do adolescente em conflito com a lei em regime de internação e internação provisória, recomenda como equipe profissional mínima a presença de médico, enfermeiro, cirurgião dentista, psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, auxiliar de enfermagem e auxiliar de consultório dentário a fim de garantir os cuidados de atenção à saúde do adolescente. No caso de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto as equipes devem ser acessadas dentro da perspectiva da incompletude institucional. (SINASE, 2006, p.53)

Uma questão emerge: por que mesmo contando com outros profissionais os adolescentes não conseguem identificar o fazer dos mesmos de imediato?

A análise do conteúdo das respostas do eixo III, apresentou 9 categorias a saber: **ajuda, atende, avalia, desconhece, pergunta, a mesma coisa, identifica o fazer de um dos profissionais da equipe, remetem-se a ação dos agentes socioeducativos e não gosto** (Tabela 12).

### Classe Temática III - O fazer dos Outros Profissionais da Equipe Técnica (Continua)

CATEGORIAS	No.	%	SUBCATEGORIAS	No
<b>1.Ajuda</b>	<b>24</b>	<b>23%</b>	<b>1.1.Ajuda os adolescentes/as pessoas</b>	<b>7</b>
			<b>1.2. Com problemas</b>	<b>1</b>
			<b>1.3. A tranquilizar</b>	<b>1</b>
			<b>1.4. A mudar/evoluir</b>	<b>2</b>
			<b>1.5.Contatos com a família</b>	<b>3</b>
			<b>1.6. Com relatórios e com a família</b>	<b>1</b>
			<b>1.7. Em relação à assistência/marcação de médicos</b>	<b>2</b>
			<b>1.8. No cumprimento da MSE</b>	<b>4</b>
			<b>1.9. Com trabalho e escola</b>	<b>2</b>
<b>2.Atende</b>	<b>17</b>	<b>16%</b>	<b>2.1. Conversa</b>	<b>7</b>
			<b>2.2. Acompanha</b>	<b>3</b>
			<b>2.3. Orienta</b>	<b>3</b>
			<b>2.4. Incentiva</b>	<b>1</b>
			<b>2.5. Esclarece</b>	<b>2</b>
			<b>2.6. Ouve</b>	<b>1</b>
<b>3.Avalia</b>	<b>5</b>	<b>5%</b>	<b>3.1. Faz relatório</b>	<b>3</b>
			<b>3.2. Avalia o comportamento</b>	<b>2</b>
<b>4.Desconhece</b>	<b>17</b>	<b>17%</b>	<b>4.1. Não sei</b>	<b>14</b>

			4.2. Não passei por isso	3
5.Pergunta	11	11%	5.1. Faz perguntas	6
			5.2. Faz perguntas sobre a infração e a apreensão	5
6. A mesma coisa	11	11%	6.1 O mesmo que os outros profissionais	7
			6.2. O mesmo que o Psicólogo	2
			6.3. Não sabia que havia diferença	2
7. Identifica o fazer de um dos profissionais da equipe	11	11%	7.1. O fazer do médico	2
			7.2. O fazer do pedagogo	4
			7.3. O fazer do dentista e do médico	1
			7.4. O fazer do assistente social e do pedagogo	1
			7.5. O fazer do médico e do assistente social	2
			7.6. O fazer do psicólogo do AS e do pedagogo	1
8. Remetem-se aos agentes socioeducativos			8.1. Atrasar	1
			8.2. Disciplinar	1
			8.3. Vigiar	1
			8.4. Alguns são bons	1
			8.5. Não sabem lidar com os meninos	1
9. Não gosto	1	1%	9.1. Não gostava da pedagoga, não gostava da assistente social	1

Tabela 12 – Categorias e subcategorias do fazer dos Outros Profissionais da Equipe Técnica (Continuação)

As categorias **ajuda, atende, avalia, desconhece e pergunta** repetem-se nas duas classes temáticas anteriores. A categoria **o mesmo**, que agrupa respostas em que os sujeitos não identificam diferenças entre os trabalhos dos profissionais é encontrada anteriormente apenas no eixo II, que se refere ao trabalho do psicólogo do DEGASE.

Assim como na análise dos dois eixos anteriores, O fazer do Psicólogo e o fazer do Psicólogo do DEGASE, nas respostas dos sujeitos em relação ao fazer dos Outros Profissionais que integram a equipe técnica de atendimento socioeducativo, prevalece a representação de que estes outros profissionais executam um trabalho de **ajuda**. Dos 102 adolescentes entrevistados, 24 deles forneceram respostas que em seu conteúdo traduzem a ideia de que o trabalho desempenhado por estes profissionais prima pela ajuda, o que representa 23% do total de respostas para a categoria em tela. No entanto, a palavra ajuda aparece em outras respostas, cujo conteúdo inclina para outros entendimentos acerca da ação dos Outros Profissionais da equipe. A palavra ajuda aparece em um total de 27 respostas dadas pelos adolescentes.

Foram encontradas 9 subcategorias para a categoria **ajuda** e o subgrupo **ajuda os adolescentes, as pessoas** é o que concentra o maior número de respostas.

No eixo I, que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelo Psicólogo, esta subcategoria também foi encontrada e como no eixo III, foi o subgrupo que concentrou o maior percentual de respostas para ajuda. “Tenta ajudar da melhor maneira” foi uma das respostas elencadas nesta subcategoria. (Gráfico 7).

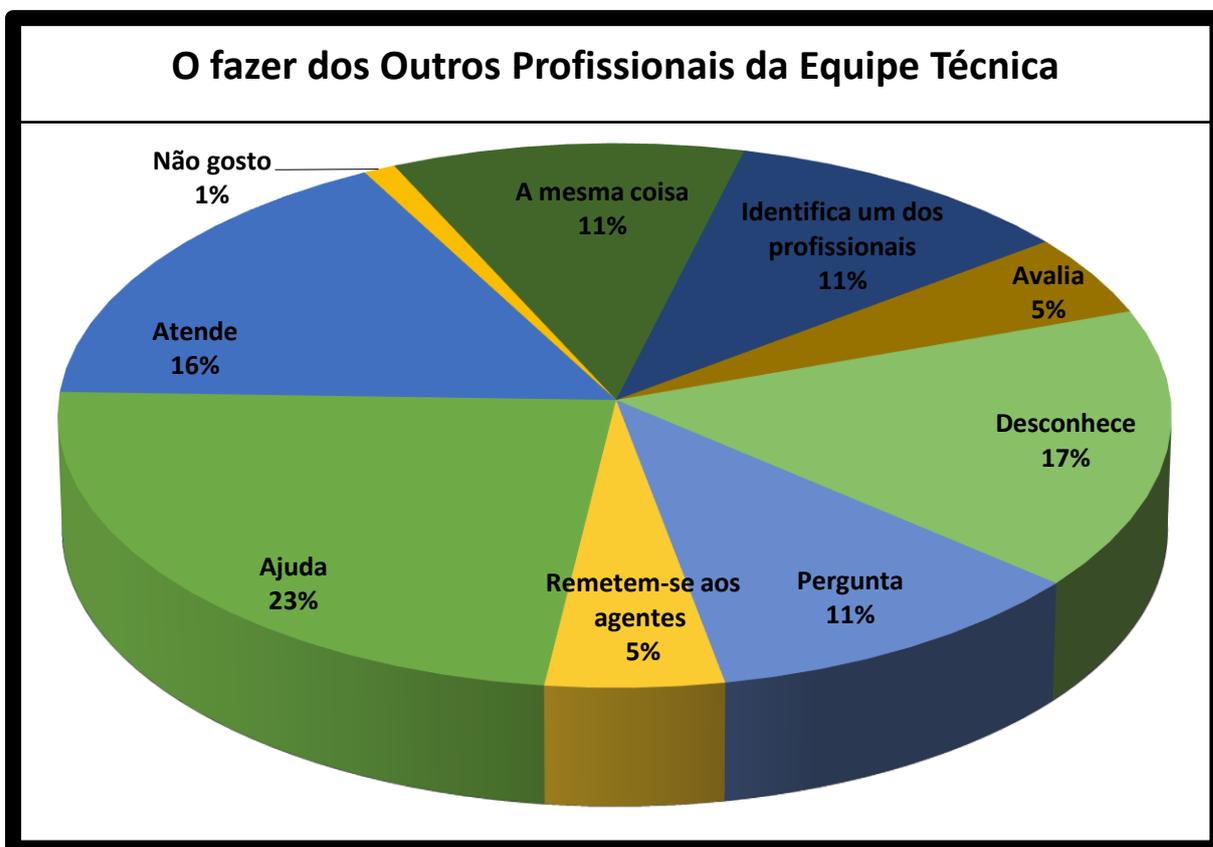


Gráfico 7 – O fazer dos Outros Profissionais da Equipe Técnica

A subcategoria **ajuda com problemas** concentra uma resposta apenas: “Acompanha as pessoas, ajuda a resolver problemas”

Em cumprimento de MSE de Internação, o sujeito que forneceu a resposta acima, diferencia o trabalho destes profissionais dos psicólogos, pois em suas respostas no eixo I e II, o mesmo adolescente responde que o Psicólogo “Avalia” e que o Psicólogo do DEGASE “Avalia, dizendo como você é e se comporta, informando ao juiz”, em um entendimento do psicólogo como um perito. Ao contrário do que entende ser executado pelos Outros Profissionais.

**Ajuda a tranquilizar**, é outra subcategoria encontrada e conta também com uma resposta dada por um adolescente internado: “Ajudam. Falam pra eu ficar tranquilo na casa, pra não fazer rebelião. Me dão força de vontade pra ficar na casa”.

Esta subcategoria também foi encontrada para **ajuda** nos eixos anteriores, assim como o foi **ajuda a mudar**: “Ajuda a progredir, repensando os atos passados”, respondeu o adolescente. Outra subcategoria que conta com uma resposta, é **ajuda com relatórios e com a família**: “Ajuda com relatórios e contatos com a família”.

A subcategoria **ajuda em contatos com a família** é exclusiva do eixo III e tem como respostas:

“Ajuda ligando pra família, pra nós saber como está lá fora”

“A. M.. me ajuda na minha visita. Eu estava há quatro meses sem receber visita”, responde um adolescente internado, citando o nome da Assistente Social que o auxiliou nos contatos com a sua família.

Na subcategoria **assistência e marcação de médicos**, uma das respostas que ilustram este entendimento de que o trabalho desempenhado pelos Outros Profissionais consiste em assistir e agendar consultas médicas na rede de atendimento, foi dada por uma adolescente em cumprimento de Semiliberdade:

“Marcam médico, estão presentes em todos os momentos de sua história no CRIAAD. Todos são importantes pra nós aqui e fazem o seu trabalho”

A representação de que os profissionais da equipe técnica de atendimento socioeducativo, tanto os Psicólogos como os Outros, são profissionais que auxiliam em sua trajetória no sistema socioeducativo apresenta-se na subcategoria **no cumprimento da MSE**, subgrupo presente nos eixos anteriores. No entanto, no entendimento do trabalho desenvolvido pelos Outros Profissionais, esta subcategoria agregou 4 respostas, contra 1 resposta no eixo I e 3 no eixo II.

“Tem que trabalhar em grupo pra pensar no melhor jeito de ajudar a cumprir a MSE”

“Te ajuda a sair daqui”, foram duas das respostas dos adolescentes e elencadas neste subgrupo.

A subconjunto **ajuda com trabalho e escola**, tem na resposta da adolescente em Semiliberdade, um exemplo de resposta que integra esta subcategoria:

“Resolvem problemas pra gente. Ajudam em vários benefícios, trabalho e escola. São pessoas legais”.

A princípio, esta resposta poderia ter sido elencada na subcategoria ajuda com problemas. Porém, a adolescente pontua em sua resposta quais as questões que acredita serem de ajuda dos Outros Profissionais, o trabalho e a escola.

Nos eixos I e II, **atende** foi a categoria com o segundo maior percentual de respostas. Dezoito no eixo I e 25 no eixo II. Na classe temática III o status de segunda categoria com maior índice de respostas, é dividido entre as categorias **atende** e **desconhece**, cada uma com o total de 17 respostas. **Conversa** é uma subcategoria para atende e que aparece também como subcategoria nos dois eixos anteriores. No eixo III é a subcategoria com o maior número de respostas, 7, para atende. Em algumas respostas, conversa aparece seguido de uma ação que é entendida pelos adolescentes como representantes do fazer dos outros profissionais da equipe:

“Chamam pra conversar, bota nós em curso e alguns ajudam nós ir embora”, responde o adolescente internado

“Chama nós pra conversar, liga pra nossa mãe pra nós ficar calma. Conversam”.

As subcategorias **acompanha, orienta e esclarece**, foram também encontradas para **atende** nos eixos I e II. Na subcategoria **acompanha**, foram elencadas duas respostas:

“Atendem nós”

“Fala sobre manutenção, como nós tá aqui dentro, se os funcionários tão agredindo nós”, pontua um dos sujeitos entrevistados e em cumprimento de MSE de Internação.

A resposta dada por um adolescente internado, foi subcategorizada em **orienta**:

“Chama pra ver se tá acontecendo algo, pra gente caçar um trabalho, pra sair dessa vida, isso não é vida pra gente”

O atendimento pela via do esclarecimento aponta para respostas como as fornecidas por dois adolescentes internados:

“O negócio pra você ir embora, se tiver o comportamento bom, vai embora. Se não, não vai embora”

“Falamos sobre educação, mudar de vida”

**Incentiva** é uma subcategoria encontrada exclusivamente no eixo III e conta com a resposta

“Incentivam a estudar mais, fazer cursos, ajuda a família”, responde o jovem de 18 anos em cumprimento de MSE de Internação.

Ser ouvida em atendimento é a colocação de uma adolescente em SL, quando responde a respeito do trabalho dos Outros Profissionais. Desta forma, a subcategoria **ouve**, conta com 1 resposta, número encontrado também para esta subcategoria no eixo I, que se refere ao trabalho do Psicólogo:

“Me divertem, me ajuda, me escuta”

A categoria desconhece também possui 17 respostas, o mesmo número de respostas que a categoria **atende**. Contrariamente aos eixos anteriores, em que o maior número de respostas elencadas na categoria **desconhece** encontrava-se entre adolescentes em Internação Provisória, no eixo III os sujeitos que forneceram respostas elencadas nesta categoria, em sua maioria cumpriam MSE de Internação ou SL. Observa-se também que o número de respostas agregadas na categoria **desconhece** aumentou em relação aos eixos anteriores. O eixo que trata do trabalho do Psicólogo, agrupou 10 respostas e no trabalho específico desenvolvido pelo Psicólogo do DEGASE, 9 adolescentes responderam desconhecer o trabalho deste profissional.

As 17 respostas analisadas, foram distribuídas em duas subcategorias. **Não sei** é um dos subgrupos e do mesmo integram as respostas:

“Não tenho ideia. Se fosse pra falar dos agentes eu sabia, são chatos”

“Sei lá, porque nunca me chamam direito”

“Pedagógico eu não sei, não. Assistente Social também não sei”

A outra subcategoria para **desconhece** é **não passei por isso**:

“Não passei por isso, que é a R. e a J.” responde um adolescente, referindo-se a duas profissionais em específico.

“Não sei, atende a gente? ”, responde uma adolescente ao mesmo tempo em que levanta um questionamento importante acerca do tema.

**Avalia** é outra categoria também encontrada nos eixos I e II. No entanto, o eixo II foi o que mais concentrou respostas na categoria em tela. No eixo O fazer do Psicólogo do DEGASE, foram encontradas 15 respostas para esta classe. No que tange ao fazer dos Outros Profissionais, 5 respostas foram agrupadas em **avalia** e subcategorizadas em **faz relatório**:

“A Assistente Social faz relatório, diz o dia que o relatório vai subir, me dá resposta do sai de ir embora”

“Ajudam no que fazemos, se queremos mudar de vida. Uns trabalham, outros mandam relatório”

E **avalia o comportamento**: “Vê seu comportamento na casa, como você está, se tá fazendo curso”, responde o adolescente internado.

A categoria **pergunta** está presente também nos dados analisados nos eixos I e II, onde um grupo de respostas aponta para a representação de que a ação do Psicólogo, assim como a do Psicólogo do DEGASE é perguntar. No entanto, no eixo III, a análise apresenta um número maior de respostas concentradas nesta categoria. O entendimento de que o fazer dos Outros Profissionais que integram a equipe técnica do DEGASE é perguntar, foi encontrado em 11 respostas dadas pelos sujeitos investigados. No eixo I foram agrupadas 8 e no eixo II 7 respostas. (Tabelas 12, 13 e 14)

**Faz perguntas** é uma das subcategorias para este grupo e “Muitas perguntas” é uma das respostas que fazem parte deste subgrupo. Além de faz perguntas, **pergunta sobre infração e a apreensão** é outra subcategoria foi elencada neste grupo:

“Fazem um bocado de perguntas, de como nós rodamos e a gente vai respondendo. Algumas coisas eles colocam no relatório”, conta um adolescente de 15 anos, internado. Rodar neste caso, significa ser preso, apreendido.

“Perguntam o que aconteceu, qual o delito que a gente cometeu, assistem nossos pais” é uma outra resposta reunida nesta subcategoria. Estas respostas, nas quais os adolescentes se referem a perguntas feitas pelos profissionais acerca de questões levantadas sobre qual o tipo de infração cometida e como se deu a apreensão dos mesmos.

Na categoria **a mesma coisa, foram** concentradas as respostas em que os adolescentes não identificavam diferenças entre o trabalho das diversas áreas de saber que integram a equipe técnica. Foram encontradas 11 respostas para esta categoria, divididas em três subgrupos. **O mesmo que os outros profissionais** é um destes subgrupos:

“Pra mim é tudo a mesma coisa”, responde um adolescente em cumprimento de MSE de Internação.

“Acho que não tem nada de diferente não” foi a resposta dada pela adolescente em Semiliberdade.

“A mesma coisa, ajudar. Alguns não, porque pensam em sair e voltar pra vida do crime. Eu não. Eu penso em sair daqui e voltar a estudar”, acrescenta o adolescente internado

Alguns adolescentes entendem que os Outros profissionais desenvolvem o mesmo trabalho que o psicólogo. Esta subcategoria, denominada **o mesmo que o Psicólogo**, conta com a resposta fornecida por um adolescente da internação:

“O mesmo trabalho da psicóloga, já que perguntam a mesma coisa”

Também internado, outro entrevistado responde que:

“Enfermeiro nas coisas de saúde. Os Outros o mesmo trabalho que a psicologia. Ajuda a orientar o que vai acontecer com o nosso processo”. Neste caso, o adolescente identifica o fazer do enfermeiro, porém, o conteúdo da resposta inclina para uma não identificação das ações de todos os outros profissionais da equipe técnica, avaliando como ações iguais às desempenhadas pela psicologia, o que pesou no momento da análise e do agrupamento da mesma na categoria **o mesmo que o Psicólogo**.

**Não sabia que havia diferença** é outra das subcategorias:

“Não sabia nem que tinha diferença. Só sei que pedagogo cuida da escola, mas psicólogo e assistente social são a mesma coisa, pra ficar tranquilo e não arrumar problema”

E, apesar de tal resposta apontar para o fazer de um dos profissionais da equipe, o pedagogo, a mesma foi categorizada como uma não identificação das diferenças entre as ações, já que para o sujeito entrevistado as ações do Psicólogo e Assistente Social são as mesmas.

Onze adolescentes, de um total de 102, identificam o fazer de um ou mais profissionais da equipe. Esta categoria foi subdividida a partir da identificação dos profissionais.

A subcategoria identifica **o fazer do Médico** tem como respostas:

“Médico atende pessoas doentes. Tem os funcionários também”, funcionários neste caso, são os agentes socioeducadores.

“O médico viu se tinha alguma coisa. E tinha a mulher que perguntou o que houve, o que aconteceu”, foram as respostas de adolescentes em Internação provisória. Vale salientar que todos os adolescentes que identificaram as ações do médico, estavam em Internação Provisória no momento da entrevista.

“Faz exame de vista, pergunta se tenho problema, se tenho tatuagem. Ajudam a fazer a identidade” é uma resposta que integra a subcategoria que identifica o **fazer do Médico e do Assistente Social** e ao identificar **o fazer do Médico e do Dentista**, outro adolescente responde “Dentista mexe no dente, o médico se tiver muito grave, passa uma injeção”.

O Outro Profissional da Equipe que teve suas ações representadas por um número maior de adolescentes, foi o Pedagogo. Uma das respostas incluídas na subcategoria **o fazer do pedagogo** é a que a adolescente em Semiliberdade deu à indagação *E os outros profissionais da equipe técnica, o que fazem?*

“Assistente Social eu não sei o que é não. O pedagogo cuida da questão da escola”

”Arrumam cursos, escola e vários negócios também” é outra resposta agrupada na subcategoria em tela.

“Além do relatório? Tenta me passar tranquilidade, me deixar mais tranquilo. Informa meu tempo aqui, quanto falta. Dona S. faz o relatório da escola, me coloca pra cima”.

Nesta resposta, o sujeito entrevistado cita o nome da pedagoga que o atende, demonstrando a importância do estabelecimento de vínculos entre a profissional e ele, ressaltando em sua resposta orientações contidas no SINASE (2010), como já sinalizado pelos adolescentes em momentos anteriores da apresentação dos resultados. Nas evocações livres e na análise de conteúdo dos eixos I e II, apareceram também nomes dos profissionais que os atendiam no momento da pesquisa.

A ideia do **fazer do Assistente Social e do Pedagogo** é identificada concomitantemente em uma resposta, assim como também o é, O **fazer do Psicólogo, do Pedagogo e do Assistente Social:**

“Pedagogo matricula e vê coisas de curso e escola e assistente social manda relatório”

“O psicólogo fica mais voltado pro nosso interior. O pedagogo e outros é mais na parte de atividades, cursos, escola, aprendizagem e convívio com a família e sociedade”, identifica uma jovem em final de cumprimento de Medida Socioeducativa de Semiliberdade após um longo período de Internação.

Alguns adolescentes ao serem perguntados sobre o que fazem os Outros Profissionais da equipe técnica, foram imediatamente remetidos à ação dos agentes socioeducativos e tal categoria agrega cinco respostas, subdivididas em: **atrasar, disciplinar, vigiar, alguns são bons e não sabem lidar com meninos** e agrupa as respostas:

“Só sabe atrasar”

“Não é funcionário não, né? Porque funcionário não sabe lidar com menino. Se precisar ir ao médico, eles levam. O dentista tira dente e faz obturação. Quando precisa eles ajudam”

“Os outros são como disciplinadores”

“Alguns são bons, mas nem todos”

“Vigia nós”.

**Não gosto** conta só com uma resposta. A mesma foi classificada separadamente, tendo em vista o conteúdo seu diferenciar-se de todos os outros colhidos durante as entrevistas. Diante da questão apresentada, uma adolescente em Semiliberdade responde de forma instigante:

“Eu não gostava da pedagoga, não gostava das assistentes sociais”.

## CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O advento do Estatuto foi celebrado efusivamente, pois com ele, o Brasil distanciou-se das bases legais que primavam até então, onde a punição prevalecia. A partir do citado alicerce legal, o olhar que deve estruturar o trabalho com adolescentes brasileiros em situação infracional, passa a ser pedagógico/educativo e, portanto, a reflexão e a responsabilização dos adolescentes por seus atos são fundamentais. Volpi (1997) identifica a ideia da irresponsabilidade penal dos adolescentes como um mito e para tal fundamenta-se em dados estatísticos e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Esclarece que o ECA alça o adolescente em conflito com a lei, ao patamar de sujeito de direitos, mas também de deveres, ao contrário do que determinados movimentos existentes na atualidade, que defendem a diminuição da maioria penal, acreditam. Todavia, apesar da energia usada em sua defesa, do entusiasmo com sua chegada e do júbilo com que foi recebido, o Estatuto da Criança e do Adolescente não obteve ainda total êxito nos direcionamentos preconizados por ele e voltados às crianças e aos adolescentes brasileiros, como constatado através das publicações acadêmicas e dos subsídios coletados junto aos adolescentes durante a pesquisa e que delineiam e dão forma a esse trabalho.

Um dos pontos que se destaca no presente estudo e que solidifica o entendimento de que em sua essência o ECA ainda não vigora com toda a sua plenitude, é a constatação de que o perfil do adolescente que o sistema socioeducativo tem como cliente na atualidade, assemelha-se muito ao dos adolescentes atendidos pelos aparelhos e legislações anteriores à socioeducação. Como nos séculos passados, o adolescente em situação infracional, ainda é o adolescente em situação irregular: a maioria são negros, de baixa renda, de baixa escolarização, do sexo masculino, de bairros da periferia.

Boa parte do estudo apresentado, se estrutura na conjunção e no diálogo entre os universos consensual e reificado, importando salientar que as informações obtidas a partir da pesquisa de campo, são dados que primam pela riqueza no que diz respeito ao entendimento que os adolescentes têm das ações do Psicólogo que trabalha no Departamento Geral de Ações Socioeducativas, assim como do campo de ação deste profissional. São dados vivazes, que possibilitaram dentre outras constatações, a existência de uma pequena diferenciação entre o trabalho do psicólogo do DEGASE e o trabalho do psicólogo que não é do DEGASE. Este olhar distinto mostra-se em respostas que apresentam em seu conteúdo, expressões pautadas em documentos anteriores ao ECA, tais como menor e detento e que aparecem quando os sujeitos foram perguntados a respeito do trabalho do psicólogo na socioeducação. Ao se referir ao trabalho do Psicólogo do DEGASE, L. de 14 anos responde: “Tenta mudar a cabeça do menino, da pessoa. Tenta ajudar a pessoa que tá lá dentro, *preso*” e ao falar do Psicólogo diz: “tenta mudar a cabeça do menino”. Já M. de 17 anos dá a seguinte resposta quando questionado a respeito do trabalho do Psicólogo no DEGASE: “É diferente, porque trabalha no DEGASE. Acompanha o *menor* no atendimento”. No que tange ao que faz o psicólogo, G. de 17 anos, responde: “Ajuda as pessoas” e ao dizer do Psicólogo do DEGASE, responde: “Ajuda aos *presos*”.

Verifica-se tanto na análise das evocações, quanto na análise de conteúdo, que a representação que os adolescentes possuem do psicólogo do DEGASE é a de um profissional que representa ajuda, auxílio durante o período de permanência no sistema socioeducativo, seja em cumprimento de medida de internação, semiliberdade ou em internação provisória. Os elementos que compõem o núcleo central relativo ao psicólogo, indicam ainda que a ajuda é benéfica, pois através dos atendimentos individuais ou grupais, há a possibilidade de conversar,

aliviar as angústias e acalmar-se. Sendo assim, a representação do trabalho do psicólogo no referido departamento é positiva e de importância.

As análises acerca do saber consensual dos adolescentes, apontam ainda para um entendimento de que a ajuda pode ser em várias direções, desde o apoio no cumprimento da MSE à reconstrução dos laços familiares. Pode-se constatar, que a ajuda alivia as angústias advindas do distanciamento familiar e comunitário inerente à condição de privação total ou parcial de liberdade, do convívio intenso com situações da “cadeia”, ou ainda aplaca a ansiedade em aguardar a decisão judicial em internação provisória. C. de 20 anos, em Semiliberdade após período de internação, responde a respeito do trabalho do Psicólogo do DEGASE: “Quando aconteceu comigo, eu fiquei muito abalada e deprimida. Então foi como um amigo pra desabafar. Contava tudo para ele e me sentia mais leve. Passei um tempo achando que eu era um monstro, mas ele me fez pensar diferente sobre meu ato”.

Segundo as representações dos adolescentes, a ajuda pode ser através do atendimento em forma de conversa, do acompanhamento contínuo, das orientações, dos aconselhamentos, dos esclarecimentos e das reflexões, conforme também orientam os Conselhos de Psicologia, o CFP e o CRP (2010). G. em cumprimento de Semiliberdade na época da pesquisa, registra ela mesma por escrito, o seguinte em resposta ao que faz o Psicólogo do DEGASE: “Faz um trabalho ótimo, pois sem um psicólogo eu não teria entendido realmente o propósito da Medida socioeducativa”.

Com suas ideias a respeito do trabalho do Psicólogo do DEGASE, os adolescentes fortalecem ainda o entendimento legal de que a ajuda pelo atendimento deve primar pela escuta, pois ser ouvido alivia e fornece importantes saberes referentes aos adolescentes e que servirão de subsídios básicos na elaboração dos Pareceres e Planos Individuais de Atendimento, atribuição do Psicólogo do DEGASE. Vale retornar à resposta/ensinamento de um adolescente: “O psicólogo é bom quando ouve mais e fala menos”. E como certificado por este estudo, os sujeitos participantes tinham bastante a dizer.

Ainda no que tange a ajuda, o estudo com os adolescentes desvela ainda, representações importantes relacionadas a ações que diminuam possíveis conflitos institucionais, como por exemplo, as que priorizem a ajuda do psicólogo através de ações integradas e com os outros componentes das equipes técnica, de direção, de socioeducadores e de professores, em detrimento da manutenção da disciplina pelo ordenamento e pela rigidez. As representações dos adolescentes acerca do trabalho do psicólogo, ensinam que no cotidiano socioeducativo, o alívio das angústias através dos atendimentos, auxilia no cumprimento da medida socioeducativa: “Ajuda o próximo a organizar suas ideias, acalma muito. Dependendo de uma atitude que a pessoa quer tomar, a psicóloga acalma ela”.

A ideia do trabalho do psicólogo como um trabalho de ajuda, também é encontrada em outros estudos realizados em representações sociais, More, C. O. O., Leiva, A. C. & Tagliari, L. V. (2001), Censi, C. M. (2006) Lahm, C.R. & Boeckel, M. G. (2008) e Silva, J. G. A (2015). Contudo, observou-se que nenhum deles versa sobre o trabalho do psicólogo junto aos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo. As pesquisas acerca da representação do psicólogo e citadas neste estudo, concentram-se no âmbito da assistência, escola e saúde, o que sedimenta a importância dos resultados obtidos junto à Psicologia e áreas afins, à formação do profissional em psicologia, aos estudos em Psicologia Social e à Socioeducação.

Outro aspecto relevante encontrado, é o entendimento dos participantes da pesquisa no que tange à necessidade da criação e manutenção de um vínculo mínimo de trabalho entre o adolescente e o Psicólogo que o acompanha, para que a ajuda ocorra. A análise das evocações indica a existência de uma ligação dos adolescentes com os psicólogos que os atendem, onde os nomes próprios dos psicólogos são elementos constituintes do núcleo central das representações. O nome próprio de outros profissionais da equipe também se presentificam na

análise dos conteúdos. Neste sentido, importa lembrar que objetivando garantir a criação de conexões de trabalho entre profissionais e adolescentes, o SINASE prevê um número máximo de adolescentes a serem atendidos por um psicólogo. No corpo do referido documento, há o entendimento de que o estabelecimento do vínculo de trabalho é necessário, o que novamente indica uma consonância entre o saber dos adolescentes e os direcionamentos contidos no SINASE (2006) e nos documentos construídos pelo CFP e CRP.

Na análise de conteúdo, algumas respostas apontaram para o desconhecimento do que faz o psicólogo e o maior percentual de respostas assim categorizadas ocorreu entre os adolescentes que estavam em internação provisória. Interessante, que no momento da coleta de dados para a pesquisa, estes sujeitos em específico estavam sendo atendidos somente por psicólogos, já que não haviam profissionais de outras áreas de atuação para compor a equipe de atendimento. Tal situação vai de encontro aos direcionamentos legais acerca do atendimento socioeducativo e aponta para a necessidade de que as políticas de atendimento sejam cumpridas. No entanto, os Conselhos de Psicologia (2010), através de referência técnicas para a atuação de psicólogos em unidades de internação provisória, orientam que a elaboração do parecer psicológico “implica o uso de técnicas psicológicas (observação participante, entrevistas, testes, dinâmicas grupais, escuta individual) que permitam ter acesso a aspectos relacionados à sua subjetividade e à coleta de dados objetivos e rigorosos sobre o adolescente”. Portanto, a orientação é a de que o psicólogo use nas ações voltadas a adolescentes nesta modalidade de atendimento socioeducativo, técnicas que trabalhem com a subjetividade dos mesmos, que é um dos pontos que diferenciam o trabalho do psicólogo do de outros profissionais.

De acordo com Rassial (2005), as ações do psicólogo junto a adolescentes que se envolveram em situação infracional devem promover o encontro com conjunturas menos arriscadas, e não a busca da “cura”, como preconizavam as legislações pautadas no higienismo (Rizzini, 2011). Neste sentido, coerentemente com os embasamentos do universo reificado, os resultados não apontam para a prevalência do entendimento de que o Psicólogo do DEGASE é o de um profissional que cuida da loucura/doença mental, muito pelo contrário: a representação nesta direção junto aos sujeitos pesquisado é mínima.

As atuações do Psicólogo devem ser articuladas ao Sistema de Garantia de Direitos e também à rede interna da instituição, que é constituída por outros técnicos, pelos agentes socioeducadores, por professores, dentre outros e, principalmente pelos adolescentes. Vale salientar nestas considerações finais, que no momento da pesquisa que serviu de base para o presente estudo, não só os adolescentes mostraram seu interesse pelo mesmo através de perguntas. A rede interna como um todo se mostrou interessada e de preciosa ajuda durante a realização do trabalho de campo, demonstrando abertura para intervenções e para a construção de trabalhos conjuntos e integrados.

O estudo expõe ainda, importantes ideias dos adolescentes acerca das MSE e, algumas destas representações encontram ressonância no universo reificado que embasa o atendimento socioeducativo. A distância existente entre o ECA e a execução dos direcionamentos contidos no mesmo, como sinalizado por vários autores, documentos, aparece na análise das evocações relacionadas às MSE, onde encontramos como elementos do núcleo central: prisão, cumprir, estudar e liberdade. Tais resultados conversam intimamente com dados estatísticos que evidenciam a rigidez com a qual se aplica a lei ao sujeito de baixa renda, que é a principal parcela de clientes da socioeducação: a Internação, que prima pela privação total de liberdade, é a medida mais aplicada no Brasil. O estudo também revela outros momentos de encontro entre as representações dos adolescentes e os documentos prescritos acerca da socioeducação, como por exemplo, a importância da família e a priorização da escolarização.

A contradição que reside entre a existência de uma lei que entende o adolescente em sua complexidade e a realidade que se apresenta, (temos o ECA e ao mesmo tempo a sociedade brasileira atualmente está às voltas com movimentos pró e contra a redução da maioridade

penal), reaparece na representação que o adolescente tem das medidas socioeducativas. O elemento mais evocado foi estudar, como preconiza o ECA. Porém, significativamente, prisão foi o segundo cognome mais evocado, como apregoava a Doutrina da Situação Irregular, circunstância em que se encontravam os “menores” abandonados, desvalidos, delinquentes, viciosos (Rizzini, 2011), lugar de adolescente em situação irregular, é aprisionado.

“...os indivíduos, em sua vida cotidiana, não são apenas essas máquinas passivas para obedecer a aparelhos, registrar mensagens e reagir às estimulações exteriores, em que os quis transformar uma Psicologia Social sumária, reduzida a recolher opiniões e imagens. Pelo contrário, eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem” (Moscovici, Serge, 1978, p. 56).

Como nos ensina Moscovici, existe uma necessidade dos indivíduos em significarem o mundo à sua volta, para além de somente observá-lo. As pessoas pensam sobre as coisas e criam representações para as mesmas. E tal ensinamento foi constatado desde o início deste estudo, quando os adolescentes perguntavam, falavam sobre eles, faziam perguntas e, desta maneira, transformando em vários momentos, o preenchimento do questionário em situações de escuta e conversa. Enfim, os adolescentes apresentaram-se como sujeitos de direitos, de deveres e de desejos e não como máquinas. Durante o momento de encontro entre a pesquisadora e os adolescentes, pontuações adicionais a respeito deles surgiram, curiosidades sobre este trabalho apareceram e foram muito bem-vindas, pois o enriqueceram. E mesmo estando às voltas com o universo particular da cadeia, com suas regras e normas, os adolescentes apresentaram-se diferentes de robôs.

O estudo em tela aponta para a consideração de Abric (1994), de que existe uma interdependência significativa entre as representações sociais e as ações. Wolter e Sá (2013), acenam para a possibilidade da geração de mudanças nas representações a partir da prática. Neste ponto da conclusão, uma questão se apresenta: em relação a algumas representações, como por exemplo, a não identificação de diferenças entre a ação do psicólogo e as dos outros profissionais, é possível as práticas mudarem as representações (a partir de mudanças estruturais/políticas no atendimento), ou as representações são totalmente rígidas e não se permitem modificar? E no que tange ao desconhecimento apresentado pelos adolescentes em internação provisória no DEGASE, em relação ao fazer do Psicólogo, mesmo sendo acompanhados apenas por este profissional? E a visão que alguns adolescentes possuem dos agentes socioeducadores, (que mesmo não sendo perguntados sobre, disseram o que pensavam a respeito)? Estas representações podem ser modificadas a partir de transformações na estruturação socioeducação. Ou a socioeducação no DEGASE pode ser reestruturada a partir das representações dos adolescentes?

Concluo o presente estudo assinalando mais uma vez que a representação social dos adolescentes acerca dos Psicólogos do DEGASE e do campo de ação em que este profissional atua, o da execução das Medidas Socioeducativas, se apresenta consonante, afinado e em harmonia com o universo reificado, contendo subsídios que podem contribuir no trabalho do Psicólogo atuante no DEGASE, na formação do futuro profissional em psicologia e nos estudos no campo da Psicologia, da Psicologia Social em específico e na área da socioeducação.

## VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.-C. (1994). *Práticas Sociais e Representações*. França: Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.
- Almeida, L. P. (2012). Para uma caracterização da psicologia social brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 124-137.
- Altoé, S. E. (2001). A atualidade da psicologia jurídica. *Psibrasil revista de Pesquisadores de Psicologia no Brasil*. Brasil. Fonte: [http://www.estig.ipbeja.pt/~ac\\_direito/psicologia\\_juridica.pdf](http://www.estig.ipbeja.pt/~ac_direito/psicologia_juridica.pdf)
- Arendt, I. M. & Motta, F. R. (2014). Representação Social da psicologia e do psicólogo na sala de espera de uma clínica-escola. *Estudos de Psicologia*, 31(3), 415- 423.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* São Paulo: Edições 70/Almedina Brasil.
- Bock, A. M. (Censi, 2006) (1999). A Psicologia a caminho do novoséculo: identidade profissional e compromisso social. (PUC de São Paulo, Ed.) *Estudos de Psicologia*, 315-329.
- Brasil, (1988). Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. DUDH. Brasília.
- Brasil, (1988). Constituição da república Federativa do Brasil de 1988. Brasília.
- Brasil, (1990) Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasil. Brasília.
- Brasil, (2006). CONANDA - *Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente - Resolução 113*. Brasília.
- Brasil. (2010). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional de Direitos da criança e do Adolescente. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho nacional de Assistência Social – Plano nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária – PNPPDDCACFC. Brasília
- Brasil. (2006). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria de Políticas dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional de Direitos da criança e do Adolescente. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- SINASE. Secretaria dos Direitos Humanos. Brasília
- Brasil, (2012). Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei- Levantamento Nacional 2011. Brasília.
- Brasil, & Conselho Nacional do Ministério Público. (2013). Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes - Relatório da Resolução nº 67/2011. Brasília.
- Brasil. (2015). Presidência da República. Secretaria Geral. Secretaria nacional da Juventude. Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil. Brasília.
- Brito, L. M. (Abril-Junho de 2007). Liberdade Assistida no horizonte da doutrina da proteção integral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), 133-1348.
- Campos, C. (2004). Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 611-614.
- Censi, C. M. B. (jan/junho de 2006). Representação Social na Psicologia em um bairro periférico de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. *Aletheia*, 23, 43,53.

- Conselho Federal de Psicologia (2001). Resolução N.º 30/ 2001 que Institui o Manual de Elaboração de Documentos, produzidos pelo psicólogo, decorrentes de Avaliações Psicológicas, DF.
- Conselho Federal de Psicologia. (2010). *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos no âmbito das Medidas Socioeducativas em Unidades de Internação*. CREPOP. Brasília, DF.
- Conselho Federal de Psicologia. (2012). *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) em Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto*. CREPOP. Brasília, DF.
- Conselho federal de Psicologia. (2015) Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil. CBO – Catálogo Brasileiro de Ocupações do MT. Recuperado em 10 de maio de 2015 , de [http://site.cfp.org.br/leis\\_e\\_normas/cbo-catlogo-brasileiro-de-ocupaes](http://site.cfp.org.br/leis_e_normas/cbo-catlogo-brasileiro-de-ocupaes).
- Costa, C. R. B. S. F. (2005). É possível construir novos caminhos? Da necessidade de ampliação do olhar na busca de experiências bem sucedidas no sistema socioeducativo. (UERJ, Ed.) *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5(2).
- Costa, L. F. M., Penso, A., Sudbrack, M. F. O. & Jacobina, O. M. P. (julho-setembro de 2011). Adolescente em conflito com a lei: o relatório psicossocial como ferramenta para a promoção do desenvolvimento. (U. E. Maringá, Ed.) *Psicologia em Estudo*, 16(3), 379-387.
- Dantas, C. M. B., Oliveira I. F. & Yamamoto, O. H. (2010). Psicologia e pobreza no Brasil: produção de conhecimento e atuação do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 104-111.
- Faleiros, V. de P. (2011). Infância e processo político no Brasil. In: Rizzini, I. & Pilotti, F. (org), *A Arte de Governar Crianças* (3ª ed., pp. 33-96). São Paulo, SP, Brasil: Cortez Editora.
- Farias, D. M. (2009) Resenha Crítica do livro O adolescente e o ato infracional, org. Mario Volpi. Acesso em 2013, disponível em <http://www.promenino.org.br/servicos/biblioteca/resenha-critica-do-livro-o-adolescente-e-o-ato-infracional-org-mario-volpi>
- Farr, R. (1998). *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Farr, R. M. (2012). Representações sociais: a teoria e sua história. In: Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. *Textos em representações sociais* (pp. 27-72). Rio de Janeiro: Vozes.
- Francischini, R. & Campos, H. R. (set/dez de 2005). Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. *Psico*, 36(3), 267-273.
- Foucault, M. (1999). Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freud, S. (1909). *Romances familiares*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.
- Freud, S. (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.
- Guzzo, R. S. L. & Lacerda Jr., F. (2007). Fortalecimento em tempo de sofrimento: Reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. *Revista Interamericana de psicologia/ Journal of Psychology*, 41(2), 231-140.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: D., Jodelet (org), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro, Brasil: Ed UERJ.
- Lago, V. de M., Amato, P., Teixeira, P. A., Rovinski, S. L. R. & Bandeira, D. R. (out/dez de 2009). Um breve histórico da psicologia jurídica no Brasil e seus campos de atuação. *Estudos de Psicologia*, 4(26), 483-491.
- Lahm, C.R. & Boeckel, M. G. (2008). Representação social do psicólogo em uma clínica-escola do município de Taquara/RS. *Contextos Clínicos*, v.1, n.2, p.79-92.

- Lancetti, A. (2007). A questão do direito e das instituições. In: C. d. Humanos, *Direitos Humanos? O que temos a ver com isso?* Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia.
- Lima, M. J. & Cervený, M. de O. (2012). A competência social do psicólogo: estudo com profissionais que atuam em instituições. *Psicologia: Ciência e profissão*, 32(2), 284-303.
- Malvasi, P. A. (2011). Entre a Frieza, o Cálculo e a “Vida Loka”: violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. *Saúde Sociedade*. São Paulo, v.20, n.1, p.156-170.
- Matielo, E.S. ; Naiff, L. A. M. & Naiff, D. G. M. (2013). Representações sociais das cotas raciais em duas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro: um estudo comparativo. *Educação e Cultura Contemporânea*, 1, 18-30.
- Melo, S. de, Santos, C. M. M. dos, Oliveira, L. C. S. D. de & Freitas, S. O. (2013). Atenção psicológica á criança em acolhimentos institucional: o cuidado ao ser. In: B. S. Paiva, *Infância e juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências*. São Paulo: Zagodoni Editora Ltada.
- Michaelis Online. (2015). Sinônimos. Acesso em 25 de abril de 2015, disponível em <http://michaelis.uol.com>.
- Monte, F. F. de C., Sampaio, L. R., Rosa, J. S., Filho & Barbosa, L. S. (2011). Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. *Psicologia & Sociedade*, 1(23), 125-134.
- More,C. O. O., Leiva, A. C. & Tagliari, L. V. (2001). A representação Social do psicólogo e de sua prática no espaço público-comunitário. *Paidéia*, 11(20), 85-98.
- Moreira, T. A. S. & Paiva, I. L. (2013). O psicólogo e os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes na região de Natal/RN. In: B. S. Paiva, *Infância e Juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências*. São Paulo: Zagodoni Editora Ltada.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Moscovici, S. (2001). Das representações coletivas às representações sociais. In: D. Jodelet, & (org), *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed Uerj.
- Moscovici, S. (2012). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Naiff, L. A. M., Soares, A., B., Naiff, D. G. M., Azamor, C. R., Almeida, S. A. de & Silva, C. S. (janeiro-junho de 2010). Ensino público e privado: comparandop representações sociais de professores sobre suas habilidades. (UFJF, Ed.) *Psicologia em pesquisa*, 4, 57-64.
- Naiff, L. A. (2013). Representações sociais das cotas raciais em duas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro: um estudo comparativo. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 10.
- Nominé, B. (2005). A adolescência ou a queda do anjo. *Revista Marraio*, 35-44.
- Novo DEGASE (2015). ([http://www.degase.rj.gov.br/quem\\_somos.asp](http://www.degase.rj.gov.br/quem_somos.asp)). Acesso em 20 de maio de 2015.
- O Dia Online. (2015). Menor infrator é morto por colegas em escola do DEGASE na Ilha do Governador. Acesso em 5 de maio de 2015, disponível em [odia.ig.com.br](http://odia.ig.com.br).
- O Globo Online. (2015). Delegada vai buscar em casa, menor que teria esfaqueado o médico. Acesso em 5 de maio de 2015, disponível em [oglobo.globo.com.rio](http://oglobo.globo.com.rio).
- Oliveira, D. C., Marques, S. C., Gomes, M. T., & Teixeira, M. C. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica da análise estrutural das representações sociais. In: A. S. Moreira,

- C. B. V., & J. C. Jesuino, *Perspectivas teórico metodológicas em representações sociais*, (pp. 573-603). João Pessoa: Editora da UFFB.
- Oliveira, S. D. (2011). *A educação como defesa e desenvolvimento nacional: o respeito aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes como garantia de soberania nacional*. TCC – Monografia, Escola Superior de Guerra (CAEPE), RJ, Brasil.
- Oliveira, M & Peres, K. N. (2009). A Representação Social de Usuários e Profissionais sobre a atuação dos Psicólogos nos serviços de saúde Pública no Município de Palmas/TO. *Revista Eletônica de Psicologia e políticas públicas*, Vol.1 nº 1:35-57.
- Oliveira, M. B. & Assis, S. G. (1999). Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que "ressocializam". A perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública*, out-dez 1999: 831-844.
- Oliveira, T. A. de (Org.) (2010). Orientações para implementação de redes. Versão Preliminar, Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude.
- Passone, E. F. K. & Perez, J. R. R. (2013). Psicologia e análise de implementação de políticas públicas: um diálogo interdisciplinar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(3), 612-629.
- Pereira, S. E. F. N. & Sudbrack, M. F. O. (2008). Drogadição e atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei. *Psicologia: Teoria e pesquisa* (24), 151-159.
- Praça, K. B. D. & Novaes, H. G. V. (2004). A Representação Social do trabalho do Psicólogo. *Psicologia Ciência e profissão*, 24 (2), 32-47.
- Revista O Cruzeiro (1964). Carta aberta ao presidente da república. Raquel de Queiroz. Acesso em 2013, disponível em Memória Viva: <http://www.memoriaviva.com.br/ocruzeiro/031064su.htm>.
- Rassial, J.- J. (1999). O adolescente e o psicanalista. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Rauter, C. (2007). Clínica e estratégias de resistência: perspectivas para o trabalho dos psicólogos em prisões. *Psicologia e Sociedade*, 19, 42-47.
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, v.26, p.24-54.
- Rizzini, I & Pilotti, F. (2011). Introdução, In: Rizzini, I. & Pilotti, F. (org), *A Arte de Governar Crianças* (3ª ed., pp. 225-286). São Paulo, SP, Brasil: Cortez Editora.
- Rizzini, I. (2011). Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: Rizzini, I. & Pilotti, F. (org), *A Arte de Governar Crianças* (3ª ed., pp. 225-286). São Paulo, SP, Brasil: Cortez Editora.
- Rizzini, I. (2011). Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: Rizzini, I. & Pilotti, F. (org), *A Arte de Governar Crianças* (3ª ed., pp. 33-96). São Paulo, SP, Brasil: Cortez Editora.
- Sá, C. P. (1996). Núcleo central das representações sociais. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.
- Sá, C. P. (2007). Sobre psicologia social no Brasil, entre memórias históricas e pessoais. *Psicologia e Sociedade*, 3(19), 7-13.
- Silva, E. R. A. da & Oliveira, R. M. (2015). O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários. *Notas Técnicas nº 20*. Brasília.
- Silva, J. G. A. (2015). A psicologia e o SUAS: Um estudo sobre representações sociais (em conclusão).
- Sobral, M. F. C. & Lima, M. E. O. (2013). Representando as práticas e praticando as representações nos CRAS de Sergipe. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 33(3), 630-645.
- Vala, J. (2000). Representações Sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: J. & Vala, *Psicologia Social* (pp. 457-501). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vergès, P. (2005). A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: A. S. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & (org), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 471-488). João Pessoa: Editora UFPB.
- Volpi, M.. (1997). O adolescente e o ato infracional. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Wolter, R.P & Sá, C. P. (2013). As relações entre representações e práticas: o caminho esquecido. Acesso disponível em <https://www.academia.edu>.
- Zamora, M. H., Carnero,V., Pfeil, F., & Ramalho, J. (2010). Formação em psicologia e segurança pública. In: *Formação: ética, política e subjetividades na psicologia*, 152-161. Rio de Janeiro:CRP.
- Zappe, J. G. & Ramos, V. N. (2010). Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. *Psicologia e Sociedade*, 2(22), 365-373.
- Zeitoune, C. d. (2011). A clínica psicanalítica do ato infracional: os impasses da sexuação na adolescência. *Psicanálise e Barroco*, 9(2), 117-134.

## **VIII - ANEXOS**

Anexo A – Parecer do Comissão de Ética na Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 445/2014

**PARECER**

O Projeto de Pesquisa intitulado "*As Representações Sociais do Psicólogo na Socioeducação: O saber ingênuo de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no degase*" sob a responsabilidade do Profª. Luciene Alves Miguez Naiff, do Departamento de Psicologia, Instituto de Educação, processo 23083.003912/2014-70, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 18/09/2014.

  
Prof. Dr. Roberto Carlos Costa Lellis  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Jairo Pinheiro da Silva  
Pró-reitor Adjunto de  
Pesquisa e Pós-Graduação  
SIAPE nº 1109555

Anexo B – Autorização Judicial da Vara da Infância e da Juventude da Comarca da Capital do Rio de Janeiro para a realização da pesquisa junto aos adolescentes.

D-6



Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro  
Vara da Infância e da Juventude da Comarca da Capital  
Av. Rodrigues Alves, nº 731<sup>A</sup>, Santo Cristo, Rio de Janeiro – RJ, e-mail: vijcap@tjrj.jus.br

Ofício 31/2014 – Secomse  
Ref. Ofício DEGASE Nº 15

Rio de Janeiro, 19/05/2014

Ilmo. Diretor Geral,

De ordem do MM. Juiz MARCIUS DA COSTA FERREIRA, informo que LETÍCIA MONTES PENHA TAYLOR, está AUTORIZADA a realizar a pesquisa mencionada no Ofício DEGASE Nº15 nos termos do documento solicitante, nas unidades CRIAAD ILHA E CRIAAD RICARDO DE ALBUQUERQUE, COM AS CAUTELAS PREVISTAS NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DA JUVENTUDE, principalmente quanto aos artigos 143 e 247, no intuito de serem preservadas as identidades dos adolescentes que praticaram atos infracionais.

Atenciosamente,

VICENZO KUHN CAMILOTTI  
Comissário de Justiça, 32588

Ilmo. Diretor Geral do DEGASE Alexandre Azevedo de Jesus  
Rio de Janeiro - RJ

DEGASE - 33	
PROT. Nº	
RECEBIDO	20 05 14
ACR. Nº	14778
ASS.	MATR. 35517

PROTOCOLO NOVO DEGASE	
Recbido	20 MAI 2014
Hora	10:36h
Ass.	MATR. 875813

h

Anexo C – Informação de autorização da pesquisa fornecida pelo DEGASE – Escola de Gestão Socioeducativa, aos diretores das unidades de realização da pesquisa



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Educação  
Departamento de Ações Socioeducativas – Novo DEGASE

OSTENSIVO

13.03.02.07

C.I. DEGASE/ESGSE Nº 095/2014

Rio de Janeiro, 22 de maio de 2014.

De: ESGSE

Para: CAI BR, CRIAADs Ricardo de Albuquerque e Ilha do Governador

Assunto: Informação de Pesquisa a ser realizada nas Unidades

Prezado Diretor,

Conforme procedimento do DEGASE, na coordenação da Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire, Divisão de Estudo Pesquisa e Estágio – DEPE, informamos que a pesquisa intitulada: **“As Representações do Psicólogo na Socioeducação: O Saber Ingênuo de Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas no DEGASE”** da pesquisadora Letícia Montes Penha Taylor – aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e sua aplicabilidade no CAI BR, CRIAADs Ricardo de Albuquerque e Ilha do Governador, após avaliação acompanhada de documentação institucional, está AUTORIZADA a se realizar nestas Unidades, obedecendo aos seguintes procedimentos:

- Entrevista com os técnicos e adolescentes;
- Pesquisa qualitativa e quantitativa com profissionais e adolescentes;
- Período da pesquisa: ano de 2014;
- Identificação do pesquisador e agendamento das datas e das entrevistas junto à Unidade;
- É facultativo ao funcionário e ao adolescente responder a entrevista solicitada pelo pesquisador, bem como autorizar a gravação em áudio.

Outrossim, informamos que o responsável está ciente de que não foi autorizado a realizar fotografias ou filmagens dos adolescentes e que os mesmos não poderão ser identificados total ou

parcialmente, de forma indireta ou direta nas entrevistas de acordo com os artigos 143 e 247 do ECA. Vale salientar que a pesquisa em tela não realizará análise de prontuários e PIA dos adolescentes.

Atenciosamente,

  
Janaína de Fátima Silva Abdalla  
Diretora da Escola de Gestão Socioeducativa  
Matricula 835.335-1