



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

As adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: um diálogo sobre as questões de gênero, escolarização, sociedade de consumo e ato infracional

Elen Alves dos Santos

Brasília
2016

As adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: um diálogo sobre as questões de gênero, escolarização, sociedade de consumo e ato infracional

Elen Alves dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane Neves Legnani

Brasília
2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sa

Santos, Elen Alves

As adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: um diálogo sobre as questões de gênero, escolarização, sociedade de consumo e ato infracional / Elen Alves Santos; orientador Viviane Neves Legnani. -- Brasília, 2016. 105 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, 2016.

1. Meninas em conflito com a lei. 2. Psicanálise. 3. Subjetivação política. 4. Educação para realidade. 5. Gênero. I. Legnani, Viviane Neves, orient. II. Título.

As adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: um diálogo sobre as questões de gênero, escolarização, sociedade de consumo e ato infracional

Elen Alves dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Defendida e aprovada em 03 de fevereiro de 2016.

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Viviane Neves Legnani.
Universidade de Brasília (UnB) – Presidente da banca

Prof.^a Dr.^a Ondina Pena Pereira
Universidade Católica de Brasília (UcB)

Prof.^a Dr.^a Valeska Maria Zanello de Loyola
Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Penso
Universidade Católica de Brasília (UcB) – Suplente

AGRADECIMENTOS

Ao final dessa pesquisa é necessário agradecer a todos que de diferentes formas contribuíram para meu processo como pesquisadora, estudante, psicóloga e para a ampliação da minha experiência enquanto pessoa.

Ao grande Deus, por me oportunizar saúde, sabedoria e paz interior, elementos tão necessários para escrita do trabalho.

Ao meu pai, Luiz e minha mãe Elenir, que sempre me incentivaram na realização dos meus desejos e me mostraram que a educação ainda é a melhor forma de ter um lugar legal na sociedade. Amo-os!

Ao Francisco Araújo, por me possibilitar tantas aprendizagens nesse processo.

A minha amada irmã Vivian, pelas muitas palavras de incentivo.

Ao meu cunhado-irmão, William, pelas muitas ajudas tecnológicas e incentivo.

À minha amiga Erislene Moura pela amizade tão sincera.

Às minhas queridas amigas de percurso profissional, Bárbara Sales, Danielle Sousa, Hellen Munique e Monique Guerreiro pelas diversas trocas profissionais.

À minha querida orientadora Viviane Legnani, por me conduzir nesse processo de elaboração, com tanta humanidade, por respeitar meu momento de elaboração e me viabilizar reflexões essenciais para a pesquisa. Gratidão!

Às professoras Ondina Pena Pereira e Valeska Zanello por terem aceito o convite para compor a banca e fazerem a leitura do meu trabalho e a Maria Aparecido Penso pelas contribuições importantes no momento da qualificação. Admiro-as!

Às adolescentes entrevistadas por confiarem suas histórias de vida, compartilharem sonhos e desejos.

À equipe da unidade socioeducativa pelo acolhimento à pesquisa.

À Capes pelo investimento financeiro à pesquisa

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo analisar, por meio dos pressupostos psicanalíticos, a constituição da história de vida, focalizando o processo de escolarização e as questões de gênero das adolescentes em cumprimento de uma das medidas socioeducativas no Distrito Federal. Para tanto, realizou-se a revisão bibliográfica de pesquisas e artigos científicos acerca das questões que levam as adolescentes ao conflito com a lei. Privilegiou-se os estudos de gênero para a compreensão da subjetivação das mulheres e das adolescentes na sociedade de consumo. Utilizou-se da Psicanálise para clarear o entendimento sobre a constituição da adolescência na contemporaneidade e refletir sobre alguns aspectos da escolarização nessa etapa de vida. A metodologia qualitativa serviu-se também das contribuições psicanalíticas como, por exemplo, a escuta clínica junto às adolescentes entrevistadas e a postura ética para conduzir a pesquisa de campo. No método realizou-se dois grupos de reflexão e entrevistas individuais com as adolescentes. Esse material foi submetido à análise de conteúdo de Bardin, originando a construção de quatro categorias de discussão. Os resultados da pesquisa indicaram que a entrada das meninas é facilitada pelo ideal estético, atrelado ao suporte afetivo encontrado nas fratrias adolescentes constituídas via criminalidade. As adolescentes diante da educação ofertada nas escolas públicas se excluem desse espaço ao serem seduzidas para o ingresso na “escola do crime”. A pesquisa aponta que as escolas ainda fazem uma oferta de ensino meramente adaptativa, ou seja, avessa a uma crítica à sociedade de consumo, aos dilemas sociais e aos estereótipos de gênero. Constatou-se, também, a necessidade dos sistemas educativos: escola e unidades socioeducativas convocarem as adolescentes como parceiras sociais para a construção de fratrias que lhes possibilitem uma subjetivação política sobre suas realidades de vidas e de suas comunidades, uma vez que o desejo de futuro das meninas apareceu vinculado ao acesso aos bens de consumo, aspecto este preocupante por poder reconduzi-las ao crime. As reinserções na escola e no trabalho foram mencionadas, porém apresentam-se como uma obrigatoriedade da medida socioeducativa. Em suma, percebeu-se na pesquisa um estreito diálogo entre questões de gênero, escolarização, adolescência e sociedade de consumo para a compreensão do engajamento das meninas nas condutas infracionais.

Palavras-chave: Meninas em conflito com a lei. Psicanálise. Escolarização. Educação para realidade. Gênero. Sociedade de consumo. Subjetivação política.

ABSTRACT

This research had the objective to analyze, from the psychoanalytic assumptions, the constitution of the history of life, focusing on the process of the schooling and gender issues of adolescents in compliance with socio-educational measures. For this, we used the literature review of research and scientific articles about the problems that lead adolescents to conflict with the law. It also focused on the discussion of gender studies, for understanding the subjectivity of women and of the adolescents in the consumer society. We used psychoanalysis to clarify the understanding of the constitution of adolescence in contemporary and reflect on some aspects of education in this life stage. The qualitative methodology showed the psychoanalytic assumptions such as, the clinic along listening to teenagers interviewed and ethical behavior to conduct the field research. In the method held two discussion groups and individual interviews with girls in compliance with socio-educational measures in a socio-educational institution located in Distrito Federal. The collected material was submitted to Bardin content, resulting in the construction of four categories of discussion. The survey results indicated that the entry of girls is facilitated by the aesthetic ideal, linked to emotional support found in groups of teenagers made by crime. As adolescentes diante da educação ofertada nas escolas públicas se excluem desse espaço ao serem seduzidas para o ingresso na “escola do crime”. Adolescents face of education offered in public schools exclude themselves of this space, when they are seduced for entering in the "crime school". The research shows that schools still do a merely adaptive educational offerings, or averse to a critic of consumer society, social dilemmas and gender stereotypes. It was also noticed the necessity of education systems, school and socio-educational institutions call adolescents as social partners for the construction of groups that allow a political subjectivity about their realities of life and their communities, since the desire of girls future appeared linked to access to consume goods, this worrying aspect can be able to send the girls back to the crime. The reinsertions in school and at work were mentioned, but they are presented as a requirement of socio-educational measures. To sum up, it was noticed in the survey the narrow articulated dialogue between genders, education, adolescence and the consumer society in understanding the engagement of girls in conduct infractions.

Keywords: Girls in compliance with law. Psychoanalysis. Schooling. Education to the reality. Genders. The Consumer Society. Political subjectivity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBRID	Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Liberdade assistida
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
MSE	Medida socioeducativa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSC	Prestação de serviço à comunidade
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e territórios
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unires	Unidade de internação do Recanto das Emas
VIIJ	Vara da Infância e Juventude

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - ADOLESCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE E NA SOCIEDADE DE CONSUMO.....	15
1.1 Questões da adolescência para psicanálise	15
1.1.2 Adolescência na contemporaneidade.....	18
1.1 .3 Adolescência e questões de gênero	24
CAPÍTULO 2 - ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI.....	27
2.1 O pensamento de Winnicott sobre as condutas antissociais.....	27
2.2 As adolescentes em conflito com a lei sob a perspectiva de gênero	30
CAPÍTULO 3 - ESCOLA E SOCIOEDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI:	37
3.1 Escola e Socioeducação: o que as pesquisas nos mostram?	37
3.2 Algumas contribuições da psicanálise para a escolarização e o atendimento socioeducativo das adolescentes em conflito com a lei.....	42
CAPÍTULO 4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....	48
4.1 Pesquisa e as questões éticas	49
4.2 Contextualização da pesquisa.....	49
4.2.1 Unidade socioeducativa.....	49
4.2.2 Sujeitos e procedimentos e instrumentos da pesquisa	50
4.3 Construção e tratamento dos dados	53
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO E RESULTADOS	55
5.1 Categoria 1: “Não dá para ficar no salto alto o tempo todo”.....	55
5.2 Ato infracional, consumo e ideal estético.....	62
5.3 A entrada na escola e a saída pelo crime	66
5.4 O que estou fazendo da minha vida? E o futuro?	73
ALGUMAS QUESTÕES PARA CONCLUIR	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXO A – MÚSICA DA MÔNICA: O CRIME NÃO COMPENSA.....	93
ANEXO B – SER MULHER	94
ANEXO C – MÚSICA TRIBO DA PERIFERIA	95
ANEXO D – PLANOS FUTUROS – MATERNIDADE, VIAGENS, IATES.....	96

ANEXO E – PLANOS FUTUROS - CARROS, CASAS LUXUOSAS, ROUPAS, OSTENTAÇÃO, MODA, RIQUEZA, FILHO	97
ANEXO F – DINHEIRO, OBJETOS DE BELEZA, MANSÕES, FILHO.....	98
ANEXO G – BIJUTERIAS, VIAGENS, IATES, MANSÕES.....	99
ANEXO H – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	100
ANEXO I – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	101
ANEXO II - DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS.....	102

INTRODUÇÃO

É perceptível a inquietação que perpassa a sociedade brasileira quando o assunto se refere aos adolescentes em conflito com a lei. De um lado, existem pesquisadores, algumas poucas lideranças políticas e movimentos sociais buscando discutir com profundidade essa questão, no intuito de subsidiar modelos de atendimento e construção de políticas públicas efetivas junto a esse segmento. Por outro lado, há uma sociedade movida por uma semi formação advinda da comunicação midiática, que reforça críticas e intensifica a rejeição a esses sujeitos, implementando, lentamente, a ideia de que a redução da maioria penal seria a solução para tal problemática.

Enquanto esse jogo de forças políticas continua na sociedade, nesta pesquisa teremos como foco as adolescentes em situação de conflito com a lei. Segundo o criminologista Alexandre Baratta (1999), a construção do sistema penal foi direcionada para o homem, por serem eles, os sujeitos atuantes na esfera pública. Dessa forma, não se cogitou a possibilidade da inserção das mulheres em condutas criminais por serem, à época, vistas como atuantes apenas dos espaços domésticos. Nesse sentido, historicamente as mulheres e as adolescentes foram consideradas minorias no sistema judicial, os crimes cometidos eram compreendidos como “de mulheres” justamente por romperem com os estereótipos de gênero - prostituição, adultério, crime passional, aborto, infanticídio.

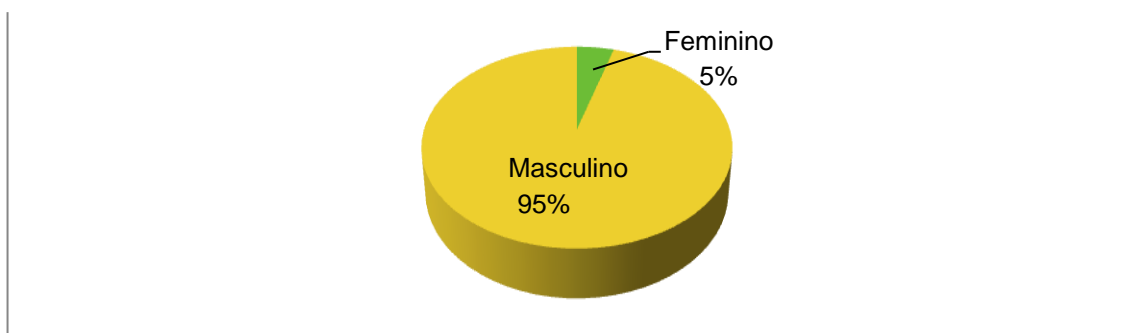
Na contemporaneidade, porém há um aumento do número de mulheres e adolescentes encarceradas no Brasil e em outros países, como mostra o relatório do Institute for Criminal Policy Research de Londres (ICPR, 2015). Essa amostra, realizada em 219 sistemas prisionais em países independentes, destaca o Brasil como quinto colocado no ranking do número de mulheres e meninas no sistema prisional.

No entanto, na busca bibliográfica em sites científicos com o uso das palavras-chaves “menina, crime, gênero” e outras similares, o resultado aponta publicações as quais, em sua maioria, correspondem à adolescente enquanto vítima e raramente como perpetradora da violência. Essa invisibilidade da criminalidade e de suas causas desempenhada por adolescentes-meninas pode ser pensada como uma forma de denegação da sociedade, do Estado e até mesmo dos pesquisadores quanto à participação destas em condutas infracionais, devido ainda à cristalização existente nos estereótipos de gênero.

Embora haja este aumento que merece ser investigado, confirma-se ainda a predominância de adolescentes em condutas infracionais no “1º Levantamento anual dos/das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa” elaborado pelo Sistema Nacional de

Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2013), realizado com o total de 20.532 adolescentes em restrição e privação de liberdade e de 88.022 em meio aberto - prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. O relatório mostra os meninos em conflito com a lei como quase a totalidade, pois são 95%, enquanto que as meninas representam 5%. A diferença quantitativa de meninas e meninos apresenta-se também na quantidade de instituições para esse público, já que o relatório apontava 35 unidades femininas em todo o Brasil e 452 unidades masculinas.

Gráfico 1 - Adolescentes por Gênero



Fonte: Brasil (2013)

Tal relação entre os adolescentes em conflito com a lei no Distrito Federal não se mostra diferente aos dados nacionais. Segundo relatório da Secretaria da Criança juntamente com a Companhia de Planejamento do Distrito Federal - COODEPLAN-DF (BRASÍLIA, 2013), os meninos eram 100% dos socioeducandos em semiliberdade no ano da pesquisa, 97,6% em internação, 96% em Prestação de serviços à comunidade (PSC) e 84,2% em Liberdade assistida - LA. Na medida de internação, havia o registro de 13 meninas, sendo 2,4% do total de internos de todas as unidades. Na medida de PSC foram registradas quatro meninas, em 3 diferentes regiões administrativas do DF. Na Liberdade Assistida, havia 71 meninas (15,8%).

É necessário destacar que no Distrito Federal, pela inexistência da unidade de semiliberdade feminina, muitas adolescentes recebiam a medida de liberdade assistida, segundo o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT, 2013). Porém, a pesquisa de Silvério (2008) denuncia que, na falta da casa de semiliberdade, essas meninas eram encaminhadas para o cumprimento da medida de internação, o que implicava no descumprimento do Estatuto no que concerne aos princípios da aplicação da medida.

Após ação civil pública expedida pelo Ministério Público do Distrito Federal e Territórios é que a Secretaria da Criança, órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas, instituiu uma casa de semiliberdade feminina. (MPDFT, 2014). Mesmo diante do descontentamento da população local, essa unidade foi inaugurada em fevereiro de 2014, em uma cidade próxima a Brasília-DF. (EM BUSCA, 2014).

Em termos de escolarização, ambos relatórios demonstram números preocupantes. Os meninos e as meninas em conflito com a lei apresentam índices de evasão escolar e retratam uma realidade de fracasso no processo de escolarização. Diante de tais questões, a justificativa desta pesquisa inscreve-se justamente na compreensão da interseção entre a constituição subjetiva das adolescentes em conflito com a lei na sociedade de consumo, suas relações escolares e as questões de gênero que perpassam os atos infracionais.

Problema de pesquisa

- Como se constitui a história de vida da adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, focalizando o processo de escolarização, a sociedade de consumo e as questões de gênero?

Objetivo geral

- Analisar, a partir dos pressupostos psicanalíticos, a constituição da história de vida de meninas adolescentes, focalizando o processo de escolarização, a sociedade de consumo e as questões de gênero das adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa.

Objetivos específicos

- Analisar as relações entre as fratrias e as relações familiares na construção da passagem ao ato que resultou no delito cometido;

- Avaliar o papel da escola na vida das adolescentes que cometeram ato infracional e que estão em cumprimento de medida socioeducativa;
- Compreender a construção do fracasso escolar dessas adolescentes;
- Discutir as particularidades do contexto contemporâneo que impulsionam os delitos praticados pelas adolescentes;

CAPÍTULO 1 - ADOLESCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE E NA SOCIEDADE DE CONSUMO

1.1 Questões da adolescência para psicanálise

A Psicanálise considera que o sujeito não “nasce”, não se “desenvolve”, mas se constitui, fato este que ocorre mediante a inserção do bebê no cenário de relações pré-existentes ao seu nascimento, dos ditos ao seu respeito, das expectativas e do desejo parental. Dessa forma, o sujeito mencionado por Freud e conceituado por Lacan é um vácuo inicial, pois é feito da linguagem. Em outras palavras, é através do Outro que nomeia o bebê e o insere no universo simbólico, no mundo da linguagem que este pode ser constituído como sujeito do desejo, do inconsciente. (KUPFER, 2001; LAJONQUIERÉ, 2010).

Há de ressaltar que esse ‘Outro’ é um termo lacaniano, escrito com a primeira letra maiúscula, para designar os sujeitos que representam a cultura diante da criança: mãe, pai, professores, dentre outras pessoas significativas que se colocam como representantes para que a criança e o adolescente possam fazer laço social no mundo da linguagem e da cultura. (ROSA, 1999).

A constituição subjetiva não se resume a um discurso dicotômico entre indivíduo e sociedade em influências recíprocas lineares, mas, sim, em uma dialética em que o desejo do Outro implica a criança na rede simbólica, ao mesmo tempo em que esta coloca o adulto em uma função dentro dessa mesma rede, sendo as consequências desse processo sempre imprevisíveis e impossíveis de serem pensadas pelo viés da prevenção de qualquer transtorno psicopatológico. (MILLOT, 1987).

O conceito de complexo de Édipo e do complexo de castração, formulados por Freud, são bases importantes, ainda hoje, mesmo considerando todas as mudanças sociais e culturais, para analisarmos a constituição subjetiva. Pode-se enfatizar que o complexo de Édipo ainda produz o recalque e nisso até então se constitui o fundamento da nossa civilização.

O complexo de Édipo produz um efeito para o sujeito de tal forma que este ganha as possibilidades de entrar em um funcionamento social com uma ordem simbólica, na qual há uma organização para que se possa postergar o desejo e sentir prazer, mesmo que parcial, na busca por objetos variados, os quais jamais possibilitarão uma satisfação plena. A castração representa, assim, o preço que todos devem pagar ao renunciar ao gozo absoluto para

submeter-se à lei, a qual só existe e consegue certa eficácia no campo social por se contrapor ou atenuar um gozo mortífero que reside dentro de nós. (MILLOT, 1987).

O mais fundamental do processo edípiano é, portanto, a possibilidade de um direcionamento à alteridade e a construção de uma conduta ética perante o outro. Possibilita também a sexuação e a identificação com as figuras parentais de gênero postas pela cultura. Para Freud (1931) constituímos nossa identidade de gênero a partir do que vivenciamos no percurso edípico, ou seja, a definição do gênero para a psicanálise nunca esteve atrelada ao sexo biológico. Tal vivência marca para meninos e meninas identificações construídas pela cultura, mas que jamais se comportam exatamente como o estabelecido pelo discurso parental ou esperado pelo social, pois sobram restos, algumas pontas nessa empreitada, advindas do trabalho psíquico do sujeito relativas ao que ouve, observa e sente no próprio corpo como prazer e desprazer, em termos do que seria o feminino e o masculino para cada um. Esse trabalho ganha complexidade na sociedade contemporânea, por ter havido uma abertura significativa relativa ao binarismo de gênero e ao padrão heteronormativo.

É com a entrada na puberdade que essas questões são problematizadas. Isto é, o complexo de Édipo é revisitado pelo sujeito por meio de um trabalho intenso de perda da imagem narcísica adquirida do amor dos pais durante a infância quando, então, lhe será “cobrada” uma nova amarração entre corpo e linguagem. Embora Freud não tenha construído uma teoria acerca da adolescência, seus textos - “Três ensaios da sexualidade”, “Romances familiares” e “Algumas reflexões sobre a Psicologia escolar” -; permitiram construções teóricas pós-freudianas, as quais compreendem a adolescência como um intenso trabalho psíquico, relacional e subjetivo, diferenciada a cada época, pois depende da demanda do Outro que se mostra diferente ao longo da história. Trabalho que correlaciona os excessos pulsionais às novas exigências que a sociedade impõe. (COUTINHO, 2009).

Dentre os psicanalistas que se dedicaram ao estudo dessa fase de vida, Rassial (1999; 2000) distingue puberdade de adolescência e considera que esses processos podem ou não ocorrer ao mesmo momento. O autor ocupa-se da tríade lacaniana real, simbólico e imaginário para pensar a adolescência como um segundo momento do sujeito de identificação com novos ideais, constituindo-se, assim, uma “operação adolescente”. O real que comparece na puberdade não se refere apenas às mudanças neurobiológicas, perpassa também a qualidade das relações com os objetos, especialmente os parentais, de forma que as referências simbólicas e as elaborações imaginárias da infância não mais operam de forma efetiva na adolescência. Corresponde, em síntese, ao momento do encontro com o impossível: o adolescente terá que enfrentar a verdade de que a satisfação completa em face de qualquer um

objeto não é possível. No entanto, mesmo assim, deve criar novos ideais para seguir em frente.

Dada à complexidade desta tarefa, nas palavras de Rassial (1999, p. 90): “A adolescência, como conceito, concerne a uma realidade de processos psíquicos maior que a adolescência como período e nos informa sobre a própria construção do sujeito”. Metapsicologicamente, a adolescência pode ser compreendida como “segundo nascimento”, ou como “entrada na vida”, tanto para o sujeito que vivencia esse período, como para os outros que compartilham do mesmo laço social.

Para tanto, a operação adolescente demanda que a primeira inscrição do nome-do-pai opere além, de forma que o sujeito possa criar novos nomes-do-pai durante a travessia da adolescência. Como relembra Lajonquiére (2010), esse pai nada corresponde à pessoa do pai, mas sim uma elaboração no campo da linguagem para assegurar a lei simbólica e facilitar a separação do filho do desejo da mãe. Esse pai, portanto, é uma invenção para sustentar o grande Outro.

Rassial (2000) postula o narcisismo adolescente como decorrente do movimento entre *eu ideal* para o *ideal do eu*. As construções feitas como *eu ideal* apresentam-se agora como secundárias, uma vez que os adolescentes constatarem que os adultos não são tudo aquilo que ele pensava ser, sendo que o próprio adolescente se “perde” ao estilhaçar a imagem parental. Explicando: o *eu ideal* sustenta-se pela posição potente da criança pelos investimentos feitos pelo discurso dos pais. Na adolescência coloca-se em questionamento tal construção e o *ideal do eu* passa a prevalecer. “No sentido de uma imagem inconsciente do corpo – que se enuncia por um ‘o que te deves tornar, tu o podes’, quer dizer: ‘tu tens a possibilidade de igualar-se a esse ideal do eu’” (RASSIAL, 2000, p. 84).

Nesse sentido, Coutinho (2009) discorre que o ideal é um conceito de fronteira que expressa a demarcação entre o individual e o coletivo, proporcionando a cada sujeito a constituição de si e a busca de reconhecimento na sociedade e na cultura vigente. A adolescência irá operar quando houver maior predominância do *ideal do eu*, ou seja, quando houver movimentos por parte do sujeito para se adequar a algum ideal social que lhe seja atrativo.

Nas palavras de Rassial (2000, p. 83):

Simplificando, as falas do adulto (Outro), mesmo que formuladas em termos de interditos superegoicos, são integradas pelo viés de uma figura positivada como ideal-do-eu e interiorizadas como projeto: “eis o que te deves tornar se respeitares estes interditos”.

Nessa discussão, Legnani et. al. (2012) mencionam que os adolescentes contemporâneos ao buscarem novos nomes-do-pai têm dificuldades para encontrar formas de organização subjetiva que adiem seu gozo e lhes permitam renúncias pulsionais, sentindo-se, então, perdidos.

1.1.2 Adolescência na contemporaneidade

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) caracteriza o adolescente como aquele entre 12 a 18 anos de idade, esse reconhecimento é algo recente, como esclarece Ariés (1978), na sociedade tradicional, não havia distinção entre criança e adolescente; ambos não eram reconhecidos como sujeitos. Tal diferenciação ocorreu no fim do século XIX, momento em que as famílias burguesas afastaram a criança do mundo do trabalho e a instituição escolar fez a separação de adultos e “pessoas em desenvolvimento”. Esse processo começou nas classes sociais abastadas e depois se estendeu às classes empobrecidas. Tais arranjos sociais deram visibilidade ao adolescente e à constituição da adolescência como etapa da vida.

Stanley Hall (1904), autor norte-americano, pode ser considerado o instituidor da adolescência. Investiu em publicações que alertavam sobre os riscos desse momento de vida e isso contribuiu para a escolarização obrigatória dos adolescentes como forma de controle social. O autor caracterizava a adolescência como uma fase problemática, conflituosa, de mudanças e exaltação do humor, enquadre que perdura ainda hoje. (CALLIGARIS, 2000; LOPES DE OLIVEIRA, 2006). Exemplo disso são livros explicativos acerca da adolescência destinados a pais e educadores, em que a adolescência é exposta como um processo natural, de características generalizáveis e sempre explicada como uma fase de turbilhão emocional. (BOCK, 2007).

A antropóloga Margaret Mead (1961) na pesquisa com adolescentes na Ilha de Samoa constatou as implicações da organização cultural para se pensar essa fase de vida e verificou que a adolescência é uma delimitação do contexto ocidental, inexistindo em outros diferentes arranjos sociais. Outros estudos antropológicos confirmam que comportamentos típicos da adolescência no mundo ocidental não estão presentes em outros espaços socioculturais, os quais usam de ritos de passagem para demarcar a saída da infância e a entrada para a vida adulta não caracterizando, portanto, a adolescência tal como a reconhecemos ao longo do século XX (LOPES DE OLIVEIRA, 2006; COUTINHO, 2009).

Nessa compreensão, a Psicologia Sócio-Histórica apresenta uma concepção crítica acerca da constituição da adolescência naturalizada. Bock (1998, p. 4, grifo nosso) procura explicar tal questão respondendo a duas perguntas:

1. A adolescência existe?

Sim, existe, mas é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais. Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos constituindo significações (interpretando a realidade), a partir de realidades sociais, significações estas que serão referências para a constituição dos sujeitos.

2. Há características naturais na adolescência?

Não. A adolescência não é um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado pelo homem. Há marcas que a sociedade destaca e significa. Mudanças no corpo e desenvolvimento cognitivo são marcas que a sociedade destacou. Muitas outras coisas podem estar acontecendo nesta época da vida no indivíduo e nós não destacamos.

Assim, podemos afirmar que existem adolescências tanto do ponto de vista diacrônico, como na perspectiva sincrônica. Não há como naturalizar a adolescência nem generalizar seus traços de rebeldia, negligência, mudança de humor, pois tais comportamentos podem se referir a um grupo socioeconômico específico; outros, porém, podem ser definidos pelo trabalho intenso, obediência às regras e muita responsabilidade em relação aos estudos e à ajuda no custeio da família. (LOPES DE OLIVEIRA, 2006).

Entender a adolescência para além de um fenômeno natural e universal e como uma construção social nos permite “despatologizar” essa fase do desenvolvimento humano e compreender quais formas de relação assumimos diante desses sujeitos, as quais podem produzir e reproduzir os supostos traços universais dos adolescentes ou não. Não podemos perder de vista que a sociedade organizada por nós mesmos é a mesma que demarca e nos concede as possibilidades de atuarmos como sujeitos sobre ela. (BOCK, 1998; 2007). Como já dissemos: tudo depende da demanda do Outro e às críticas que fazemos a essas mesmíssimas demandas.

Sendo, pois, a adolescência uma construção social e cultural, o que podemos dizer da adolescência especificamente na contemporaneidade? A contemporaneidade alude aos tempos pós-modernos. Para o sociólogo Giddens (1991) "modernidade" desdobra-se pelos estilos, costumes de vida e organização social surgidos na Europa a partir do século XVII. Para o

autor, as terminologias pós-modernidade, pós-industrial e sociedade de consumo tentam abarcar nada mais do que a radicalização da modernidade.

Bauman (1998; 2001) aponta também a sociedade contemporânea como uma extrapolação da modernidade, uma vez que carrega em seu bojo a não imposição de padrões, a não estabilidade de ideais, de relacionamentos, ao mesmo tempo em que se questiona frontalmente os próprios grandes eixos que sustentaram a modernidade e suas instituições. Para o autor, em nosso tempo, as mudanças ocorrem rapidamente em muitas esferas, impera-se a lógica consumista e rapidamente descartam-se ideias, objetos e valores. Essas implicações não fortalecem o laço social, apontam, pois, para uma posição dos sujeitos enquanto consumidos também pelos objetos que consomem (DO CARMO e ROSA, 2013), fortalecendo o individualismo e a competitividade. Nessa concepção, Baudrillard (2009) corrobora que na contemporaneidade o discurso hegemônico apresenta o consumo como mito de felicidade com a promessa de bem-estar a todos como representativo do mito da igualdade.

Desde “o mal-estar na civilização”, Freud (1937) revela que o sujeito se esforça para obter a felicidade, o que não ocorre por absoluto devido às impossibilidades de plenitude advindas da própria cultura, de si mesmo e das relações humanas. No texto supracitado, bem como no Futuro de uma ilusão (1927), Freud discorre sobre uma moral instituída em referências mais estáveis, em que a lei marcava o limite entre o desejo e sua realização. Atualmente, assiste-se uma fluidez nessas referências a partir do enfraquecimento social das instituições como o Estado, uma igreja com um discurso único e a família, de forma a ter ficado a delimitação e o julgamento do permitido ou proibido, privado ou público, masculino ou feminino, velho ou novo sem clarezas, as quais atuam na constituição dos sujeitos. (COUTINHO, 2009).

Ademais, para Birman (1999) vivemos uma cultura do narcisismo advinda da sociedade do espetáculo, temos, por isso, dificuldades para admitir a alteridade, de tolerar o outro em suas diferenças. Vive-se a glorificação do *eu*, em que cabe ao outro ser espectador, assistindo ao exibicionismo e ao autocentramento alheio.

Resumimos acima algumas características da sociedade vigente e agora podemos entender a eleição da adolescência como uma fase da vida privilegiada, uma vez que o momento social explicita realidades ditas adolescentes. Ou seja, a adolescência tornou-se um estilo de vida e um ideal cultural por ser emblemática da lógica da sociedade de consumo e pelo culto à liberdade. (KEHL, 1998; CALLIGARIS, 2010; ROCHA; GARCIA, 2008; COUTINHO, 2009; POLI e FERRÃO, 2014).

Contrariamente ao que vivemos hoje, até a metade dos anos 60, o ideal era o da idade adulta, de tal forma que os adolescentes idealizavam e até mesmo aventuravam-se em ter condutas adultas antes do tempo. Pode-se afirmar que a valorização social da adolescência ocorreu na segunda metade do século XX e desenvolveu-se inicialmente nos Estados Unidos, por volta dos anos 50 e 60, onde a classe média, temendo o retrocesso a uma sociedade tradicional de poucas possibilidades de escolhas, fez o movimento de elevar a adolescência ao tempo da liberdade, de novas possibilidades de identidades. (CALLIGARIS, 1998).

Essa idealização avançou para os centros urbanos de outros países, incluindo o Brasil. Tornou-se, deste modo, um ideal cultural para crianças e adultos, os quais compartilham a estética adolescente, experimentam e vivenciam marcas, estilos, comportamentos e o mais fundamental: um “estado de humor adolescente”. Ser adolescente revela uma forma de vida de reinventar, de atualizar-se, de propor sempre algo novo. (ROCHA E GARCIA, 2008; COUTINHO, 2009; CALLIGARIS, 1998; 2010).

Até mesmo o aumento da expectativa de vida e a média de 15 milhões de idosos no Brasil (IBGE, 2014) não colocaram em questionamento o ideal *teen*, pois aos aposentados recomenda-se uma segunda adolescência com a prática de novas atividades, a busca pelo novo, uma vez que isso é o normal na vida adulta da atualidade. (CALLIGARIS, 1998; 2010).

Os slogans da nossa época, os grandes anúncios publicitários, apresentam quase que um imperativo: “seja jovem”. Trata-se de uma forma de adaptação à sociedade elitizada para o uso e consumo de produtos dos mais variados tipos, sem qualquer repressão, isenta de críticas religiosas, dogmáticas e até mesmo morais, pois essa cultura também é regida pelas leis do mercado e da indústria. (KEHL, 1998; LIMA, CASTRO e MELLO, 2010).

No começo do século XX, nos estratos médios, o costume social era o término dos estudos e logo depois o casamento, isso porque as oportunidades de trabalho mostravam-se suficientes para garantir a necessidade de consumo. (KEHL, 1998; BOCK, 2007; COUTINHO, 2009; CALLIGARIS, 2010). No entanto, hoje a escolarização prolongada pela diversidade de conhecimento e especializações estende facilmente a adolescência das classes elitizadas, enquanto os jovens de classes mais pobres ascendem mais cedo ao trabalho formal, buscando conciliar o horário com formações continuadas para o crescimento profissional. Assim, o casamento e a constituição de uma família não se mostram como prioridades e quando os são, adia-se para depois de um sucesso profissional.

A organização familiar também é uma questão social que apresenta mudanças na contemporaneidade. Houve a substituição da identificação vertical para uma que é horizontal. Para os pais a função de educar tornou-se ambígua, para os adolescentes, a situação é

desconcertante, pois ficam empedernidos em um lugar idealizado e desejado pelos adultos. Deste modo, quando o adolescente busca por palavras que o levem ao movimento até a idade adulta, encontra respostas que o faz voltar ao casulo. Ademais, as ações de ensinar e transmitir a tradição são improváveis, pois a ideia que permeia a sociedade é a de contradizer tudo aquilo que é tradicional. (COUTINHO, 2009; CALLIGARIS, 2010).

Perante essa demanda dúbia contemporânea na subjetivação dos adolescentes, a formação de fratrias constitui-se para os adolescentes uma tentativa de estabelecerem novas referências simbólicas e a construção de novas ideias para lidar com o desamparo, em substituição às primeiras referências parentais.

As fratrias, termo decorrente da hipótese de Freud (1913) acerca da constituição da civilização, aponta para as formações entre irmãos que se entrelaçam pela referência simbólica da culpa e da lei advindo do mito do assassinato do pai. Nas fratrias, ou como nomeia Coutinho (2009), as novas tribos contemporâneas revelam um retorno às bases arcaicas de formação do laço social, mas na contemporaneidade estabelecem-se não pela culpa, pois o “pai já está morto”, mas pelo desamparo e se formam pela identificação em torno dos ideais a serem inventados. As fratrias, portanto são: “formações grupais em que os sujeitos se reúnem e sentem-se irmanados por fatores que os ligam – como objetivos, crenças, gostos, etc. –, elementos estes que fazem parte de um modelo ou de um ideal com o qual todos os integrantes se identificam” (LEGNANI et. al., 2012, p. 1).

A imagem mais adequada das fratrias, seja através dos irmãos de sangue ou das amizades, corresponde a um grupo adolescente em um ambiente de passagem, de questionamento, de simbolização da Lei e autenticação das experiências de livre-arbítrio. Ao provar e refutar a autoridade de pais reais, as fratrias constroem a orfandade simbólica dos adolescentes, simultaneamente, providencia-lhes um amparo extrafamiliar. (KEHL, 2000).

O uso de drogas lícitas e ilícitas pode ser caracterizado como um objeto emblemático em algumas fratrias adolescentes, mas, sobretudo, como objeto que também entra na lógica da sociedade consumista. Historicamente, as drogas sempre estiveram presentes na humanidade. Em “o mal-estar na civilização”, Freud (1930, p. 84) discute que “a vida, tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis”. Dentre as medidas paliativas para lidar com o sofrimento, o uso de drogas é uma das formas mais grosseiras para aplacar a dor da existência, mas, segundo Freud, são eficazes para nos anestésiar em face das demandas inflexíveis da vida.

Como endossa Torezan e Aguiar (2011) não podemos perder de vista o quanto é raro alguém na contemporaneidade não utilizar fármacos para tentar sentir felicidade, mesmo que

mínima, ou drogas ansiolíticas para que seja suportada a ansiedade decorrente da angústia em face do desamparo.

Melman (1992, p. 66) nos convida a pensar o uso de drogas como um sintoma social. “Não basta que um grande número de indivíduos em uma comunidade seja atingido por algo para que isso se transforme em um sintoma social”. Uma cultura que elege posturas que não toleram a angústia, visando sempre à realização do prazer, do consumo acentuado, entre outras experiências, conseqüentemente, abre caminhos para o uso de drogas como um sintoma social, pois lidar com o mal-estar na cultura hoje corresponde aos ditames: consuma e goze. Portanto, o discurso dominante é o do consumo, não apenas de objetos das vitrines, mas de drogas, prazeres, beleza e de “saúde” mercadológica.

Segundo pesquisa da CEBRID (2010) os estudantes brasileiros adolescentes estão entre os que menos consomem drogas ilícitas, a exceção dos inalantes em comparação aos estudantes europeus e norte-americanos. O uso de drogas lícitas como álcool e tabaco é o mais recorrente pelos adolescentes considerando as 27 capitais brasileiras. Já os dados do IBGE (2012) mostram o aumento do consumo dos adolescentes de drogas ilícitas sobre as lícitas no Brasil, enfatizando o consumo feito pelas meninas. Com isso, assiste-se, no Brasil, a uma marginalização dos usuários de drogas ilícitas, porém, é preciso lembrar que as drogas consideradas lícitas no Brasil (álcool, tabaco) são os principais problemas de saúde pública (GALDURAZ et. al. 2005). Em um futuro próximo, os fármacos lícitos como as anfetaminas, metilfenidato, drogas ansiolíticas e antidepressivas também serão um sério problema de saúde pública, visto o alarmante aumento dessas substâncias prescritas por médicos sem os devidos cuidados éticos e diagnósticos.

No entanto, conforme Legnani et al. (2012) as fratrias dos/das adolescentes podem ser propulsoras de outros movimentos no contexto social e não somente fechadas em torno do uso de drogas, compondo gangues e outros grupos violentos. Segundo os autores há uma potência desperdiçada nas escolas em torno desses grupos, pois podem ser muito significativos para que cada um/uma encontre-se no campo social. No caso dos grupos de meninas adolescentes este olhar é altamente controlador. Delas, nas diversas instituições educativas, apenas e ainda se espera uma posição passiva, servil e cordata, tais questões serão discutidas a seguir.

1.1.3 Adolescência e questões de gênero

Nessa discussão da adolescência como um ideal cultural é preciso revisitar a adolescência na interface com o gênero. Nas desconstruções contemporâneas, nota-se que a categoria gênero, no que se restringe às mulheres e às meninas, não apresenta muita flexibilidade ou sua abertura expressa-se com resistências sociais e culturais. A literatura aponta as nuances dos discursos patriarcais na constituição subjetiva das meninas. Como revelam as pesquisas, os próprios adolescentes elencam as meninas dentro dos estereótipos de gênero, portanto como objetos sexuais, como cuidadoras maternas e de afazeres domésticos. (TRAVERSO-YEPEZ e PINHEIRO, 2005; FAVERO e ABRÃO, 2006). Averigua-se que independentemente da idade cronológica, as mulheres e as adolescentes são constituídas sob as mesmas condições sociais e culturais.

Swain (2006, p. 11) esclarece que a construção social do ser mulher passa indubitavelmente pelo dispositivo amoroso “assim, cria mulheres e, além disto, dobra seus corpos às injunções da beleza e da sedução, guia seus pensamentos, seus comportamentos na busca de um amor ideal, feito de trocas e emoções, de partilha e cumplicidade. A sexualidade às vezes é até acessória”. Da mesma forma, as pesquisas de Zanello, Costa e Fiuza (2016), Zanello e Romero (2012), assinalam eixos que marcam a constituição subjetiva das mulheres: a renúncia sexual, os traços de caráter relacional, a beleza estética, aspectos esses que podem ser categorizados como: amoroso, materno e ideal estético.

Em relação ao aspecto da maternidade, associou-se ao fator biológico da procriação um conjunto de atribuições sociais que extrapolam o aspecto “bio”, as quais são nomeadas de maternidade. Em outras palavras, centralizam-se sobre a mulher todas as responsabilidades sobre os cuidados com os filhos e ainda as culpabilizam quando não conseguem cumprir com o ideal materno imposto pela sociedade e sempre reforçado pelos veículos midiáticos. Nesse aspecto, percebe-se uma questão que merece ser destacada: as teorizações psicológicas, descontextualizadas de uma leitura de gênero, contribuem para a construção dessa maternidade centrada na mulher.

No que tange ao aspecto amoroso, elegeu-se historicamente o amor como atributo das mulheres. Perrot (2012) contextualiza o amor romântico como um advento do século XIX, as mulheres eram vistas como objetos reluzentes para serem escolhidas para o casamento, importa desse período também, a beleza como um fator crucial para essa escolha. “O

casamento por amor é, por conseguinte, a única opção honrosa para uma mulher, seu abrigo seguro.” (PERROT, 2012, p. 47).

Zanello (2015) destaca que, na contemporaneidade, as mulheres ainda são subjetivadas para serem escolhidas tais como “objetos na vitrine” em que se emprega fortemente o ideal estético como forma de conquista. O fator de não ser escolhida é queixa de sofrimento psíquico de muitas mulheres, pois repercute no comprometimento da validação do ser mulher perante a sociedade.

No resgate histórico do termo beleza, Vilhena, Medeiros e Novaes (2006) confirmam que a etiologia da palavra beleza dirige-se às mulheres. No Cristianismo, temos a representação negativa da beleza das mulheres, que se articulava à sedução, ao pecado e à leviandade. Com o Iluminismo, o Protestantismo avançado e a burguesia, a beleza vinculou-se à mulher que materna. Na contemporaneidade, a beleza é tomada como um fundamento de avaliação moral. Isto é, a mulher que não estima sua beleza, mediante os diversos recursos disponíveis, é depreciada moralmente.

(...) deixar-se feia é interpretado como má conduta pessoal, podendo resultar na exclusão do grupo social. Portanto, mudar seu corpo é mudar sua vida e as intervenções estéticas decorrentes deste processo traduzem-se em gratificações sociais (VILHENA, MEDEIROS e NOVAES, 2006, p.126).

Nesse sentido, como discute a feminista mexicana Lagarde (2011), as mulheres foram treinadas a internalizar a carência e a dependência do outro, submetendo sua realização pessoal aos cativeiros, ou aos caminhos legitimados pela sociedade, da maternidade, do casamento e quando desviam desses caminhos estão destinadas à prostituição, à religiosidade, à loucura e à prisão. Dessa forma, as mulheres ainda estão “presas” em diversos contextos estipulados pelo patriarcalismo - prisões reais ou simbólicas - que apresentam deveres e proibições que as constroem a obedecerem diariamente ao que é posto sobre elas, sendo a vida moldada para e pelo outro. O discurso base da sociedade patriarcal com suas nuances presentes na contemporaneidade é fundada sob a ideia que nenhuma mulher é por si mesma.

Consideramos que a maior prisão decorre da incorporação da obrigação de estar adequada ao ideal estético. Segundo Perrot (2012, p. 49) a mulher é “um rosto, um corpo, vestido ou nu. A mulher é feita de aparências”. A estética, portanto, é também um discurso exclusivamente direcionado às mulheres, sejam elas crianças, adolescentes ou adultas. Isso demarca tanto o ser “mulher” que os piores xingamentos dados a uma adolescente referem-se a sua estética e a sua sexualidade. Assim, em uma árdua elaboração psíquica, a adolescente

deve buscar enquadrar-se nos modelos de beleza impostos pela sociedade de consumo. (ZANELLO, BUKOWITZ e COELHO, 2011).

Tem-se, então, uma beleza mercadológica: “A beleza tornou-se para a mulher imperativo absoluto e religioso. Ser bela deixou de ser efeito da natureza e suplemento das qualidades morais[...]. A verdade é que a beleza constitui um imperativo tão absoluto pelo simples fato de ser uma forma de capital”. (BAUDRILLARD, 2009, p. 140). Na contemporaneidade, portanto, não é qualquer beleza que está em discussão e sim a beleza constituída, segundo os padrões do mercado de consumo, das novas tecnologias, das instituições de beleza. Esse padrão de beleza carrega em seu bojo um caráter avaliativo de prazer, saúde e felicidade (SWAIN, 2011; NOVAES, 2006).

Tendo em vista o exposto, Zanello (2015) enfatiza que esses aspectos instalam-se sutilmente como forma constituinte para as mulheres, sem que estas percebam e problematizem essas imposições. Por vezes, são verdadeiros cativos, que as prendem aos estereótipos e as culpabilizam quando adotam condutas diferenciadas, tal como explica Lagarde (2011).

Nesse percurso histórico, as tecnologias de gênero, ou seja, os veículos midiáticos (DE LAURETIS, 1994), são os responsáveis por propagar e sistematizar os estereótipos de gênero. Tal como destacado na pesquisa de Fávero e Abrahão (2006), os e as adolescentes repetem esses lugares permeados pelo discurso da mídia, dos filmes e das novelas. Outro exemplo são as revistas destinadas ao segmento de adolescentes-meninas, que tecem em suas matérias, sobretudo, os aspectos amoroso e estético, raramente, conteúdos mobilizadores do pensamento crítico da adolescente.

Como a representante mais significativa dos estudos de terceira onda do feminismo, Judith Butler (1990; 2003) esclarece que é o gênero que cria o sexo e coloca sobre eles performances e limites. Em outras palavras, não se pode compreender o gênero somente como uma construção social, a partir da diferença sexual, pois os próprios limites biológicos são delimitados por uma construção de gênero. A autora tece a discussão enquanto performances de gênero, as quais são constituídas no tempo, possuem uma história e compõem-se mediante atos e ações repetidas de forma coletiva e pública. Tais performances são incorporadas e passam a ser significadas pelo sujeito como constituintes do ‘ser mulher’ e ‘do ser homem’.

Nesse sentido, Louro (2000; 2007), feminista e estudiosa da Educação, corrobora que a escola, a família e a mídia, de fato, controlam os corpos em posições rigidamente demarcadas de gênero. Na contemporaneidade, os discursos midiáticos do corpo magro, nos

moldes do consumo, invadem o espaço escolar de forma sedutora, sendo pouco contestados pelas professoras e alunas. Não há criticidade alguma nesses espaços para desencadear uma reflexão que seria profícua para meninos e meninas desde os primórdios da escolarização.

Considerando o exposto, já destacamos que a adolescência se constitui conforme o momento histórico e cultural de uma sociedade, portanto, a adolescência e as construções de gênero são processos gendrados socialmente. Desta forma, não há como discorrer sobre a adolescência sem inter-relacioná-la com os ditames da sociedade de consumo e nessa pesquisa, especificamente, com as questões de gênero. É nas sutilezas dessas interseções que podemos compreender adiante a adolescência em um contexto de conflito com a lei.

Nossa próxima discussão abordará o funcionamento da posição subjetiva de estar em conflito com lei, mas sem perder de foco que tal funcionamento está dialeticamente articulado com o Outro social, ou seja, com as formações discursivas que compõem a nossa cultura.

CAPÍTULO 2 - ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI

2.1 O pensamento de Winnicott sobre as condutas antissociais

Donald Winnicott, psiquiatra e psicanalista, dedicou parte de seus estudos à infância e à adolescência. Na discussão da constituição subjetiva do adolescente em conflito com a lei, apresenta contribuições para uma compreensão sobre como se instalam as condutas antissociais. A lei e o limite para Winnicott estabelecem-se desde muito cedo e o desenvolvimento da criança demanda um ambiente facilitador.

Pelo fato de o autor vincular a conduta antissocial ao ambiente familiar, mais especificamente à pessoa da mãe, este capítulo substituirá o termo função materna para o de função cuidadora, a qual tanto pode ser exercida por membros familiares ou pelas demais instituições sociais. Conforme, mencionado no capítulo anterior as teorias psicológicas focalizam na mãe todas as responsabilidades pelos problemas psicopatológicos da criança e temos uma visão crítica acerca desta culpabilização, bem como entendemos que é necessário deslocar a função cuidadora também para ao pai e os demais responsáveis pela criança, como a família extensa ou mesmo os professores das creches e educação infantil.

Assim, a mãe ou quem estiver ocupando a função cuidadora, na teoria winnicottiana, desenvolve um papel primordial para que o ambiente torne-se suficientemente bom, com atribuição de três funções: *holding* - a capacidade em segurar o bebê fisicamente,

proporcionado a construção simbólica da sua segurança, do sentir-se amado e desejado como filho (a); o *haldling* - a forma como se acaricia e manipula fisicamente o bebê, permitindo-lhe sentir-se real em seus limites corporais e a *apresentação de objetos* – quando se mostra ao bebê que o cuidador (a) primordial pode ser substituível, introduzindo-se, assim, novas ofertas objetais para o *infans* (WINNICOTT, 2011).

Assim, o desenvolvimento do bebê passa da dependência absoluta à relativa. Na primeira fase, o êxito decorre do fato de que quem ocupa a função cuidadora consiga corresponder às necessidades fisiológicas e emocionais do bebê. Na fase da dependência relativa, aquele ou aquela que cuida deve ir afastando-se progressivamente para retomar suas atividades anteriores. Por volta dos dois anos podem entrar novos substitutos em cena, por exemplo, os tios, os avós e os objetos transicionais (WINNICOTT, 2011).

Por isso o autor afirma que o sujeito para se desenvolver adequadamente necessita de uma função cuidadora (materna) suficientemente boa, que possa dispensar ao filho cuidados e se adaptar às necessidades dele. Caso não se consiga cumprir a função, a criança pode desenvolver uma tendência em ter um falso *self*, pois como já dito, Winnicott (2011) explica estar na qualidade da relação primordial a possibilidade da progressão da dependência para a independência, do senso de existir, da constituição do *self* e da autonomia.

É na dependência e na relação com os cuidadores que a criança estabelece suas experiências de introjeção da lei, isso é perceptível nos casos em que uma criança estende a mão para pegar um objeto e refreia sua ação para verificar a reação do adulto. Winnicott (1994; 2005) pontua que a criança, ao confiar em seus pais, pode “testar” os limites, porém, ao receber o controle/cuidado destes, tende a se acalmar e com isso desenvolver em si um ambiente interno com o autocontrole.

A estabilidade, no sentido de limites, realizada em tempo oportuno, fortalecerá o psiquismo e na falta dessa organização não se sentirá livre, pois a liberdade só ocorre no intervalo do amor e da confiança, ao contrário, ficará angustiado e procurará a segurança em outros ambientes. “A criança cujo lar não conseguiu dar-lhe um sentimento de segurança procura fora de casa as quatro paredes que lhe faltaram” (WINNICOTT, 1994, p. 257). É nessa busca que Winnicott pensará as noções de tendência antissocial e delinquência.

Em seu livro *Privação e delinquência* (1994) o autor fala de sua experiência com crianças refugiadas da Segunda Guerra Mundial, as quais foram privadas de suas famílias ficando em alojamentos e em lares adotivos, desenvolvendo vários comportamentos antissociais. Winnicott (1994) esclarece que a tendência antissocial não é um diagnóstico, sendo essa conduta encontrada em todas as fases do desenvolvimento. Denuncia uma privação

sofrida pela criança, em um momento da vida em que ela não teve condições para entender a mudança ocorrida no ambiente que antes se mostrava facilitador. “As coisas estavam indo muito bem, mas de repente, começaram a não ir tão bem assim” (WINNICOTT, 1994, p. 82).

Assim, privação é entendida quando faltam elementos organizadores importantes no ambiente acolhedor, antes vivenciados pela criança. Nesse sentido, é um pedido de socorro, a busca pelo controle de pessoas acolhedoras e confiantes que possam auxiliar a criança e ao adolescente a recuperar o que foi perdido no ambiente familiar (WINNICOTT, 1971, 1994).

Em outras palavras, a criança ou o adolescente sentem ódio da situação de que foram privados, fazem o movimento de lançar esse sentimento sobre o outro através da conduta infracional, buscando um *holding*. Porém os pais e educadores, imbuídos de angústia ou de uma moralidade paralisante, dizem: “não dou conta”, “não sei o que fazer”. Sem esse socorro, desamparados, sem alguém para suportar o ódio que carregam, jogam para si mesmos esse sentimento, “fixando-se” no papel de delinquentes. Ou seja, a tendência antissocial não abordada adequadamente conduz à delinquência, ao percurso de reincidência no cometimento de crimes. Por isso Winnicott (1994) afirma a necessidade de que os professores e os pais apresentem-se confiantes e fortes, para que o sujeito não sinta a necessidade de impor os limites a si mesmo e fracasse nessa empreitada.

A frieza nos atos de violência aponta para uma desesperança radical. É por essa via o entendimento da noção de destrutividade apontada por Winnicott. Busca-se uma qualidade de estabilidade ambiental para a tensão resultante de um comportamento impulsivo, o sujeito provoca reações ambientais sucessivas, como se buscasse um sistema cada vez mais amplo, em que pudesse encontrar seu primeiro lugar, ou seja, a proteção que sentia nos braços daquele ou daquela que exercia a função de cuidador.

A importância de o sujeito ter a possibilidade de reparar o que fez é fundamental e, com isso, sentir novamente o *holding*, isto é, ter alguém que lhe acolha e auxilie na retomada de sua vida criativa e espontânea. Porém, comumente, a conduta da sociedade é a de responder moralmente e, desse modo, dificilmente compreende o pedido de socorro implícito na prática de um ato infracional.

Winnicott (1994) esclarece que não existe o cometimento de um delito sem que exista o sentimento de vingança/esperança. Por isso não adianta pedir explicações à criança e ao adolescente sobre o porquê de tal conduta, pois a compreensão em parte é inconsciente, para tanto requer uma escuta clínica e confiável. Como exemplifica o autor: quando a criança furta um objeto, não quer o objeto, deseja o cuidado e a proteção que sente ser de seu direito.

A resolução da tendência antissocial está primeiramente em reorganizar o ambiente do sujeito, torná-lo novamente suficientemente bom, sem idealizações, mas que seja organizador e isso por si é terapêutico. Quanto antes esse pedido de socorro for atendido, melhor o resultado. “Uma criança de seis ou sete anos tem muito mais probabilidade de conseguir ajuda dessa maneira do que uma criança de dez ou onze anos”. (WINNICOTT, 1994, p.123).

As contribuições de Winnicott nos convocam a pensar sobre uma postura ética diante da adolescência em conflito com a lei. Como já mencionado, se o conflito inicial é interno, a fixação na posição delinquente é um impasse interno/externo, pois decorre do que acontece no laço social. Tal visão reafirma que meras punições aos adolescentes são inócuas e quaisquer leis ou políticas públicas focadas somente nestes aspectos são inoportunas e esvaziadas de sentido.

2.2 As adolescentes em conflito com a lei sob a perspectiva de gênero

A participação das adolescentes no envolvimento de práticas infracionais será pensada nesta discussão como um ‘pedido de socorro’, como nos ensina Winnicott. Analisaremos também como este pedido se coloca considerando a perspectiva de gênero.

Na compreensão de Lagarde (2011) há uma relação entre gênero e criminalidade: 1. As mulheres cometem menos crimes que os homens; 2. Existem crimes que são mais cometidos pelas mulheres; 3. Os significados do cometimento de crimes são determinados pelo gênero. 4. A ínfima participação das mulheres no contexto criminal empreende-se dos caminhos subjetivos disponíveis a elas na sociedade.

No contexto da criminalidade, comumente mulheres e adolescentes são taxadas como mais violentas e agressivas do que os homens, isso, porque se esperam dessas meninas uma postura servil, meiga, frágil e vitimizada. Essa visão cristalizada acerca das mulheres e meninas problematiza na invisibilidade delas por parte dos sistemas sociais, sobretudo judiciais (RAMOS, 2007).

Assis e Constantino (2000) desenvolveram pesquisas com as adolescentes em conflito com a lei e afirmaram não encontrar em pesquisas nacionais e internacionais, diferenças no perfil das adultas presas e das adolescentes, no que corresponde ao histórico prévio de violência, negligência, uso de drogas, conflitos familiares, abandono escolar e na associação das mulheres com homens criminosos.

Os primeiros estudos referentes aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil, na década 70 e 80, apontam que dos setenta estudos citados por Rizzini, apenas sete dedicaram-

se à problemática da institucionalização das meninas. Esses estudos compreendem o perfil sociodemográfico, a história de vida que inclui violência doméstica, exploração sexual, escolarização precária e o uso de drogas (CESPI, 1994).

A pesquisa realizada por Eleonora Zicari Brito (2001) apresenta importante resgate histórico da justiça de ‘menores’ - termo utilizado à época - no Distrito Federal. Através do levantamento e análise de mais de cinco mil processos no antigo Juizado de menores de Brasília, atual Vara da Infância e Juventude de Distrito Federal, entre as décadas de 60 e o final dos anos 90, a autora evidenciou que os trâmites jurídicos correspondiam às perspectivas de gênero dos profissionais de justiça à época.

Na década de 60, as meninas com processos abertos no Juizado de menores representavam 16,4%. Na década de 70, esse número reduziu para 13,2%, baixando até 7,8%. No período que corresponde aos anos 90 a 95 a representação de meninas foi de 9,2%. Essa redução corresponde a “um crescente estreitamento do ‘olhar’ da justiça de menores sobre as práticas femininas em relação as masculinas, o que confere ao fenômeno do desvio infanto-juvenil um caráter majoritariamente masculino” (BRITO, 2001, p. 134). A partir dos anos 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como os movimentos feministas estavam em evidências o que pode ter contribuído para tanto.

Segundo Brito (2001), as meninas eram convocadas à responsabilização naquilo que esbarra nos estereótipos de gênero, ou seja, a atenção voltava-se para condutas descritas no ambiente privado.

No espaço privado essas normas estão muito mais voltadas a inibição e correção de desvios de ‘caráter moral’, naturalizados como características do sexo feminino, e para elas, a vigilância funcionaria como uma forma de dobrar essa natureza, enquadrando-as igualmente, às regras de ‘seu’ gênero (BRITO, 2001, p. 135).

Na categoria de furtos e roubos, Brito (2001) constatou casos de adolescentes que vinham de regiões do interior do país para trabalhar como empregadas domésticas no Distrito Federal, algumas delas quando no furto de objetos de suas patroas, (joias e roupas) eram levadas ao juizado de menores. No momento da audiência, o juiz interpretava tal fato como a situação habitual dos anos 60 e 70, dos patrões que aspiravam devolver as adolescentes para suas casas, ou seja, não terem sobre elas a responsabilidade formal que se propuseram anteriormente.

Outra leitura apreendida nos processos era o entendimento de que essas adolescentes furtavam aquilo que consideravam que lhes cabia como pagamento pelo serviço prestado. Em

ambos os casos, havia o arquivamento dos autos e as meninas não recebiam nenhuma medida. Os casos de furtos também eram comuns às lojas de departamentos de Brasília, comumente as meninas realizavam o ato em dupla ou em grupos. Constatou-se que as meninas eram de classes socioeconômicas diferentes. A leitura de suas transgressões pelo judiciário era que os furtos a objetos tipicamente femininos condiziam a um desvio moral, “natural no caso de meninas, deslizes, coisas da infância” (p. 145).

A compreensão da justiça quanto ao fator motivacional do furto foi a mesma para todas as adolescentes, mas a conduta judiciária ocorria conforme a condição socioeconômica das meninas. Por exemplo, a jovem de classe alta recebia uma advertência do juiz e era liberada, a adolescente de classe popular era ouvida e requerida sua perícia social, declaração de seus responsáveis, como forma de garantir que as adolescentes tivessem condições materiais e familiares para o não retorno ao ato. Destaca-se a leitura da justiça que associa delinquência à pobreza, compreensão tão atrelada à teoria da Criminologia Positivista.

No que tange aos processos de inadaptção familiar, as meninas compunham números mais elevados que os meninos. Essas ocorrências correspondiam à fuga de casa, conflitos familiares, alguns deles, inclusive a saída de casa, referia-se a uma tentativa de proteção por parte das adolescentes. Geralmente, tais casos eram expostos pelos pais das meninas. Apesar desses episódios não serem configurados como desvios, a justiça não apresentava mecanismos de proteção a elas. Por volta dos anos 90 a 95 essas passagens não mais foram notificadas, justamente pelo novo enfoque da proteção integral do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em relação aos casos das adolescentes com histórico de violência física e sexual intrafamiliares, a atitude delas consistia na fuga de casa. Alguns registros mostram a tentativa de homicídio contra padrastos e homens agressores da família. Na maioria desses episódios, a justiça solicitava avaliação psiquiátrica e arquivava o processo com a justificativa de que os meios empregados pelas adolescentes eram necessários para a proteção delas, frisando, portanto, a fragilidade das meninas.

Trata-se, nessa perspectiva, de *‘frágeis mulheres’*, agindo em *‘legítima defesa’* contra homens cuja *‘personalidade’* e postura – *‘acostumando a espancar a mulher’* – depõem contra si próprios, o que justifica, como um direito mesmo, qualquer ato contra eles. Elas não matam, defendem-se, o contrário sendo inconcebível. Ou seja, para essas *‘pequenas meninas’* os juízes consideram um tipo específico de atenuante (BRITO, 2001, p. 183)

A autora destaca que, nos casos apresentados, a representação da mulher mostrava-se como eterna vítima e esse olhar de gênero cristalizado, além de não permitir uma reparação

por parte das meninas, não lhes garantia também medidas de proteção. Dessa forma, a falta de uma escuta às adolescentes e o arquivamento do processo, com a justificativa dos crimes não serem graves, ou perpetrados como forma de proteção, implicou na construção de uma carreira delinquente por parte de algumas adolescentes, as quais, cita Brito (2001), eram seduzidas para a prática dos crimes.

No que consiste à lesão corporal, as meninas envolviam-se nesses episódios quando recebiam xingamentos acerca da sexualidade. Serem chamadas de ‘piranhas’, ‘desvirginadas’, ‘putas’ e ‘maconheiras’, eram motivos de agressão física entre elas. Dessas ocorrências abriam-se processos no Juizado de Menores, e nada além da advertência era realizado. Consta ainda que casos de brigas entre meninas envolvidas na prostituição não recebiam a devida atenção do judiciário, pois a elas imputavam um julgamento moral devido o comportamento sexual, desconsiderando, por exemplo, a real existência de casos de abuso sexual nesse público.

Nos anos 90, porém, essa abordagem tornou-se inexistente. Brito aponta o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) como promotor dessa mudança, o que possibilitou uma política de responsabilização e proteção às adolescentes “isenta” de uma leitura moralista e engendrada nos estereótipos de gênero.

É importante destacar que, além de legislar como promotor da igualdade de gênero, o ECA preconizou o paradigma de proteção integral à criança e ao adolescente, inclusive a proteção jurídico-legal, quando na situação de conflito com a lei. Isso significa que, quando a criança comete um ato infracional, recebe do Estado medidas protetivas as quais também podem ser concedidas por uma ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável. Aos adolescentes são viabilizadas tanto a medida protetiva como a medida socioeducativa. Essas medidas podem ser concedidas isoladas ou cumulativamente, têm como parâmetro de aplicação a capacidade do adolescente em cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

Quadro 1 - Medidas socioeducativas e medidas protetivas - ECA

Medidas protetivas		Medidas socioeducativas	
I	I- Encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;	I-	Advertência;
II	II- Orientação, apoio e acompanhamento temporários;	II-	Obrigação de reparar o dano;
III	III- Matrícula e frequência	III-	Prestação de serviços à comunidade;

<p>obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;</p> <p>IV IV- Inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;</p> <p>V V- Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;</p> <p>VI Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos (ECA, 1990, artigo, 98).</p>	<p>IV- Liberdade assistida;</p> <p>V- Inserção em regime de semiliberdade;</p> <p>VI- Internação em estabelecimento educacional</p> <p>VII- Qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (ECA, 1990, artigo, 112).</p>
--	--

FONTE: Estatuto da Criança e do Adolescente

Salienta-se que a semiliberdade e a internação são medidas privativas de liberdade. Nas demais medidas, a adolescente é acompanhada e orientada por profissionais das equipes do sistema socioeducativo. Na medida de responsabilidade de reparar o dano, o adolescente pode ter que restaurar o dano causado à sociedade, sempre que possível. Na prestação de serviço à comunidade- PSC, a adolescente deve realizar um trabalho voluntário em alguma entidade assistencial, conforme o período estipulado pelo juiz, não excedendo oito horas semanais. Na liberdade assistida- LA, ele realiza suas atividades de estudo e trabalho, normalmente, mas é acompanhado periodicamente, tendo sua frequência escolar verificada. Há de ressaltar que em todas as medidas socioeducativas, o Estatuto preconiza a obrigatoriedade à escolarização.

As pesquisas e estudos brasileiros realizados após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) caracteriza o perfil das meninas da seguinte maneira: classe socioeconômica precária, baixa escolaridade, em sua maioria negra e com início precoce na criminalidade, tendo muitas delas membros familiares envolvidos no uso e abuso de drogas e na prática de atos infracionais; a maior parte tem a mãe como provedora do lar (ASSIS ; CONSTANTINO, 2001; ARAÚJO, 2004; RAMOS, 2007; FACHINETTO, 2008).

A publicação do Conselho Nacional de Justiça - CNJ (2015) pode ser considerada o primeiro levantamento nacional, específico sobre as meninas em conflito com a lei no Brasil. Realizado nas unidades de internação nos estados de Pernambuco, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Pará revelou o ingresso das meninas em cumprimento de medida, na faixa etária de 15 a 17 anos. As adolescentes na sua totalidade apresentam

defasagem escolar, com um percentual significativo, entre o 1º e o 5º; embora a maioria em todos os estados, cursasse entre o 6º e o 9º ano.

No que tange à raça, a maioria delas é negra. Algumas adolescentes relataram experiências de trabalho como vendedoras, garçonetes, empregadas domésticas e babás. Todos referiram ao desejo de trabalhar em profissões diferentes daquilo que já tinham exercido. Em relação à vida conjugal, a conclusão dos pesquisadores, tendo em vista a forma como as adolescentes responderam, é que a grande maioria é oficialmente solteira, porém muitas em relacionamentos afetivos com companheiros com quem já residem juntos. Em termos da maternidade: 37,5% responderam que tem filhos, 59,4% não e 3,1% não informaram. Especificamente, em relação às adolescentes residentes no Distrito Federal, a pesquisa apontou que todas se declaram solteiras e algumas coabitam com namorados e filhos.

Barcinski (2009) no estudo com mulheres adultas verificou que a entrada do crime, sobretudo no tráfico de drogas, ocorria devido à pressão de seus companheiros. A realidade das adolescentes evidencia o acesso às práticas infracionais por intermédio das amigadas e dos membros familiares, embora estabeleçam também relações com homens envolvidos na criminalidade (ASSIS e CONSTANTINO, 2001; CNJ, 2015).

O ato infracional análogo ao tráfico de drogas como mostra a pesquisa do CNJ (2015) apresenta percentual expressivo nas capitais. No Distrito Federal, corresponde a 25%, sendo que as meninas estavam na instituição pela segunda, terceira e quarta passagem pelo mesmo ato. O tráfico de drogas, segundo as adolescentes entrevistadas, corresponde ao desejo da independência financeira e por não haver violência ao outro no ato. O uso de drogas lícitas e ilícitas foi apontado como uma prática precoce, na grande maioria entre 11 e 15 anos, mas com relatos desde os 10 anos, algumas inclusive mencionaram o uso de drogas como um ponto marcante para o desequilíbrio na vida.

Salienta-se que o uso e abuso de drogas é uma problemática constatada na maioria dos estudos referentes aos meninos e as meninas em cumprimento de medida socioeducativa, alguns inclusive tentam traçar uma relação direta entre o uso de drogas e o cometimento do ato infracional. Como destacado por Subrack e Pereira (2008) a droga, por vezes, atua como justificativa para o ato infracional, sendo um grande mito caracterizar o uso de drogas como a principal responsável pela violência.

Na visão psicanalítica lacaniana, pode-se pensar, com Guerra et. al (2014), que no momento do despertar da puberdade, às adolescentes em conflito com a lei foi ofertado precocemente o acesso à vida sexual, ao crime e às drogas, as quais parecem oferecer uma

saída rápida e eficaz para encobrir a falta que é estrutural. Em uma perspectiva winicottinana a falta estrutural não é o foco. De acordo com os postulados do autor inglês, podemos inferir, as meninas cometeriam atos infracionais para cobrar subjetivamente o que lhes foi retirado. Trata-se de uma privação, ou seja, algo de bom já se teve, mas foi roubado no decorrer da infância e adolescência.

Dito de outro modo: quando as meninas são atraídas pelos dizeres capitalistas de uma satisfação via consumo, conduzidas pelo Outro social do crime, que inclui as amigas mais experientes, os traficantes e os membros familiares inseridos nesse contexto, estão denunciando uma privação em ato. Ato que lhes retiram a adolescência como um momento de espera, pois vivem a puberdade e entram na vida adulta - vida sexual ativa, filhos, coabitação conjugal, disputa do tráfico, etc.

Também pensamos que as escolas e as unidades socioeducativas nas vidas dessas adolescentes só terão efeitos se optarem por um trabalho crítico em relação às questões supracitadas. Esta seria a melhor forma de repensarem o afastamento das condutas ilegais, dialogando, sobretudo, sobre os entraves de gênero em nossa sociedade, como também sobre o vazio existencial produzido pela sociedade de consumo. Ambas questões são, de alguma forma, condutoras para as ações infracionais das meninas e ter novas formações discursivas sobre elas é uma aposta significativa para coibir as passagens ao ato, pois onde há simbólico a ação desprovida de significação atenua-se.

CAPÍTULO 3 - ESCOLA E SOCIOEDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI:

3.1 Escola e Socioeducação: o que as pesquisas nos mostram?

Conforme visto em capítulos anteriores, a escolarização foi um fenômeno que contribuiu para a instalação da adolescência como fase da vida. Por isso, entendemos a escola como um lugar social construído para sujeitos inscritos na infância e na adolescência. A proposta deste capítulo é apresentar, de forma sucinta, a realidade da escola e do sistema socioeducativo na vida das adolescentes em conflito com a lei, compreendendo esses sistemas em rede e como corresponsáveis pela educação formal, pela construção da cidadania e pela sociabilidade de adolescentes (ECA, 1990; SINASE, 2012).

Desde o Brasil Colônia, a cultura brasileira é marcada pela discriminação social, racial, de gênero, religiosa e cultural, dando provas de uma sólida inclinação exploradora dos grupos dominantes. Realidade ainda com muita força nos dias de hoje e com reflexos nítidos nas ações da escola e das unidades socioeducativas.

A escolarização de meninas e meninos em cumprimento de medida socioeducativa caracteriza-se pelo fracasso escolar, nos seguintes termos: baixa escolaridade, evasão, repetência, mudanças de escola, expulsão, distorção série/idade; especificamente, nos anos fundamentais (BRANCALHÃO, 2003; GALLO; WILLIAMS, 2008; HACHEM, 2011; MARQUES, 2010; CARVALHO, 2011; DIAS, 2011; BAZON, SILVA e FERRARI, 2013). Percebe-se que as medidas restritivas de liberdade apresentam número mais elevado de adolescentes no nível fundamental, sendo essa uma realidade também vivenciada pelas meninas (FACHINETTO, 2008).

O medo da violência gerada pelas gangues, a desmotivação, a necessidade de trabalhar, os conflitos na escola, a dificuldade de efetivar a matrícula, o desinteresse, a indisciplina, a reprovação, os professores, a dificuldade de compreensão, o desânimo para estudar, os problemas familiares, o uso de drogas, a mudança de cidade, o trabalho e a gravidez são alguns dos motivos mencionados pelos (as) adolescentes para justificar o fracasso escolar (BRANCALHÃO, 2003; GALLO; WILLIAMS, 2008; MONTEIRO, 2009; DIAS, 2011).

Penso, Conceição e Carreteiro (2012), diante de sua experiência com adolescentes em conflito com a lei, explicam que esses sujeitos até mencionam a importância da escola, mas não a percebem como uma possibilidade para a constituição de um futuro profissional e muito menos como um lugar de pertencimento, pois as propostas delituosas parecem ser muito atraentes, principalmente para aqueles que não têm expectativa de futuro financeiro, os quais projetam no crime a crença de ganhos mais rápidos e fáceis.

Para além das demandas subjetivas e sociais desses sujeitos, as pesquisas apontam que as escolas públicas e estaduais fazem um movimento contínuo de excluir e rotular o aluno com histórico de atos infracionais (CELLA E CAMARGO, 2009; CARVALHO, 2011; DIAS, 2011; MONTEIRO 2009; PADOVANI E RISTUM, 2013). A questão do uso de drogas aparece nesses contextos institucionais como a mola propulsora para o conflito com a lei ou para o fracasso escolar, por conseguinte, para a delinquência.

Marquez (2013) apresenta uma crítica aos livros pedagógicos, os quais trazem um discurso que enfoca os efeitos prejudiciais e nocivos das drogas, desprezando, portanto, a historicidade do uso de drogas pela humanidade, as sensações de prazer por elas proporcionadas e a importância das transgressões simbólicas em nossa sociedade. Assim, na tentativa de abolir o diálogo sobre as drogas e afastar os estudantes de qualquer relação que possa estabelecer com a drogadição encerram também qualquer tentativa de diálogo crítico sobre o tema.

No entanto, a questão de exclusão desse debate e da segregação de usuários de drogas da escola é apenas mais um aspecto de um sintoma social extenso em toda a história da escolarização de nosso país, a saber: a escola brasileira exclui de inúmeras formas crianças e adolescentes das camadas empobrecidas da população.

Maria de Souza Patto, em 1992, propôs uma discussão acerca do fracasso escolar nas escolas públicas. A realidade aponta que nossas escolas tendem a culpabilizar os estudantes e suas respectivas famílias oriundas das classes vulneráveis do ponto de vista social e econômico pelo fracasso escolar. Esse discurso tem raízes em teorias norte-americanas de cunho racistas, embasadas em conhecimento a-histórico, que desconsideram como as relações de poder contribuem para o insucesso escolar de jovens negros e pobres. A Psicometria e Psicologia diferencial também contribuíram para esse tipo de visão. Por meio de uma lógica elitista, afirmou-se até meados nos anos 50 do século XX, “a superioridade intelectual inata dos brancos sobre os ‘não brancos’, do civilizado sobre o primitivo, do rico sobre o pobre” (PATTO, 1992, p.4).

Segundo Charlot (2013), a escola, por compor um sistema social, queira ou não, apresenta uma educação com um sentido político, o qual sempre esteve na raiz da história das instituições e das correntes pedagógicas. Ela é política à medida que ensina, transmite ideias, modelos, sobretudo, os da classe dominante. Exemplo disso é o não questionamento das posições de gênero pela escola. Por muito tempo, a adoção pedagógica da escola era em referência ao homem, branco, cristão e de classe elitizada.

De acordo com Louro (2007), na escola são muitas as condutas que repetem diariamente o que é “ser mulher” e “ser homem”, dentro dos modelos engendrados presentes na fala dos professores, nos livros didáticos, nos eventos culturais e na própria disposição arquitetônica da escola. A depender das condições sociais, de raça e de escolaridade, os estereótipos de gênero se mostram mais ou menos excludentes, sobretudo para as mulheres e meninas.

Nesse sentido, Carvalho (2011) no estudo com adolescentes em conflito com a lei, problematiza a não neutralidade da escola em seu planejamento por apresentar majoritariamente valores, conteúdos e hábitos das classes mais abastadas. Essa defasagem de realidades acaba por gerar um tratamento não igualitário aos alunos, conseqüentemente, reproduz a divisão de classes, ou seja, o aluno que não coaduna aos padrões estipulados pela escola sentirá dificuldades em se socializar, o que lhe resta é manter-se nesse espaço ociosamente ou optar pela evasão escolar. Isso explica porque esses (as) adolescentes em conflito com a lei questionam a validade dos conteúdos aprendidos e a linguagem adotada pela escola, a qual não “fala uma língua” em que se sintam inseridos (CARVALHO, 2011; DIAS, 2011).

Patto (2007), portanto, chama a atenção para a realidade dos programas de governo que trazem como critério de participação a obrigatoriedade da escolarização de crianças e adolescentes como o bolsa-família, por exemplo, sem, contudo, elevarem a qualidade do ensino. Aponta também ser comum hoje atividades não-governamentais dentro das escolas com programas ditos de crescimento cultural, mas na verdade colocam-se como instrumentos de submissão à lógica dominante e ao vícios assistencialista.

Desta forma, questiona-se também a obrigatoriedade à escolarização preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) quando no cumprimento da medida socioeducativa sem, entretanto, garantir uma qualidade de ensino que aponte para uma inserção crítica desses sujeitos à sociedade contemporânea:

Crescem programas educativos desenvolvidos por organizações não-governamentais que não concebem a educação como direito à formação intelectual – ou seja, à informação que fundamenta a reflexão e mobiliza a práxis –, mas ensinam, em chave assistencialista e à guisa de “inclusão social”, passos de capoeira, noções de algum esporte, padaria e confeitaria, arremedos de artesanato, às vezes nos próprios prédios escolares. Tais programas em geral promovem formas de “inclusão marginal”, não raro de natureza perversa (PATTO, 2007, p. 244).

Destaca-se ainda a precariedade da escola pública, onde estão inseridos estudantes de classes populares, que se mostra pela falta de investimento na escola, pela desvalorização de professores, do desinteresse de governantes, das políticas educacionais que respondem a interesses político-partidários (PATTO, 1999; 2007). Baudrillard (2009, p. 58) propõe uma estreita analogia entre a proposta da escola e a ideologia do consumo, ambas trazem em seu bojo a ideia de superação das condições sociais. “Como a escola, o consumo é instituição de classe: não só na desigualdade perante os objetos (...) em suma, nem todos possuem, da mesma maneira, nem todos têm idênticas possibilidades escolares”.

De forma similar, nas unidades socioeducativas esse contexto se repete: há diversas organizações que buscam inserir os adolescentes em atividades como as descritas por Patto, as quais são ‘vendidas’ como uma medida salvadora quando, na verdade, estão reforçando o lugar desses adolescentes de exclusão e de alienamento social. Historicamente, o Brasil construiu suas legislações infanto-juvenis sob inspiração dos ordenamentos da Igreja Católica no processo de constituição das leis, com isso, as primeiras legislações da infância enfatizavam o fator de acolhimento atrelado ao assistencialismo, bem como as condutas correccionais (SALES, 2007; PILOTTI e RIZZINI, 2009).

Nesse sentido, pesquisas atuais evidenciam as marcas históricas das legislações brasileiras anteriores ao ECA para o público infanto-juvenil nas unidades socioeducativas, sobretudo o Código de Menores (1978). Construído dentro de parâmetros assistencialistas e repressores visavam às crianças e aos adolescentes pobres e negros, considerados perigosos a sociedade (SCISLESKI et. al., 2015; SOUZA e COSTA, 2012; MONTE e SAMPAIO, 2011).

O paradigma da *proteção integral*, preconizado pelo ECA, visa hoje atender aos adolescentes que carecem de uma medida protetiva e os adolescentes com histórico de atos infracionais, mas nas diversas instituições insiste-se na culpabilização desses sujeitos pela inserção na criminalidade, descontextualizando diversos fatores sociais que se imbricam nessa trajetória. Evidencia-se também a perpetuação da violência nos sistemas socioeducativos o que contribui para a manutenção desses adolescentes na criminalidade (SCISLESKI et. al., 2015). A escolarização dentro das unidades que poderia repercutir para a reflexão crítica do

adolescente cumpre apenas seu papel de transmissão do conhecimento, mas pouco atua para coibir a reincidência da criminalidade juvenil (PADOVANI e RISTUM, 2013).

Ressalta-se que o molde vigente de atendimento socioeducativo precisa ser questionado em sua prática. De um lado, a tradição repressiva-assistencial gerenciada por vezes com base na violência, especialmente nas unidades privativas de liberdade, provoca um sentimento de injustiça nos/nas adolescentes o que repercute no assentimento subjetivo sobre o próprio ato (PEDRON, 2012; MONTE e SAMPAIO, 2011; ZEITHOUNE, 2011). Por outro lado, o discurso em defesa dos direitos humanos, coloca-os em lugar de vítimas do Estado, o que também os impede de assumir as devidas responsabilidades sobre o delito cometido, como discute Zeitoune (2011).

É fato que o sistema socioeducativo no Brasil em algumas unidades tem “boas práticas” ou práticas inovadoras, tal como nas escolas públicas, ou seja, tem experiências isoladas de sucesso na ressocialização dos (das) adolescentes, as quais não representam a totalidade do sistema. Raramente tais práticas concedem ao adolescente propostas que o auxiliem na construção de um projeto de vida fora da conduta criminal. (SILVA, 2008). Existe nas unidades, uma imobilização para trabalhos que visem à responsabilização educativa, ou seja, a conscientização do cometimento do ato, a elaboração de projetos de vida, no agenciamento de cidadania, dentre outros (PEDRON, 2012).

Outra problemática encontrada nas unidades refere-se ao desrespeito às condições de gênero. Impera-se o sexismo no acolhimento as meninas em conflito com a lei e as práticas de exclusão social como parte de um contexto institucional que favorece a perpetuação de preceitos patriarcais predominantes sem problematizarem a invisibilidade das meninas no contexto, sobretudo, das medidas privativas de liberdade. (SILVÉRIO, 2008; COSTA, 2015). Depreende-se, portanto, que para além das legislações o que opera cotidianamente na escola e nas unidades socioeducativas é a atuação de professores e profissionais com seus próprios impasses subjetivos e sociais perpassados por preconceitos, pois poucos questionam suas práticas junto aos e às adolescentes em conflito com a lei.

Em síntese, esses estudos nos confrontam com a situação real que necessita ser redimensionada. Uma inspiração importante para essa reflexão são os pressupostos psicanalíticos, em particular, o que Freud chamou como uma *educação para a realidade*.

3.2 Algumas contribuições da psicanálise para a escolarização e o atendimento socioeducativo das adolescentes em conflito com a lei

A proposta desta discussão é utilizar a clareagem da psicanálise como discute Kupfer (2001) apoiada em Mannoni (1977) para compreender e repensar as ações institucionais escolares e socioeducativas. Essa clareagem não é uma aplicabilidade da psicanálise a essas instituições, mas sim uma forma de pensar os sintomas sociais que nelas estão presentes e indagar sobre outras formas de funcionamento institucionais menos doentias e mais potencializadoras de mudanças para os sujeitos que nelas fazem suas histórias como profissionais e usuários.

A educação é uma questão que aparece em muitos textos de Freud. Em “algumas reflexões sobre a psicologia escolar” (1914), Freud nos suscita a pensar sobre a importância do papel do educador ao afirmar que o mais impactante no processo de escolarização de um sujeito não é o ensino do conteúdo em si, mas postura do professor diante desse conhecimento. Isso, porque os professores são figuras substitutas das primeiras pessoas significativas (pai, mãe) da vida do sujeito. Do mesmo modo que o sujeito estabeleceu uma relação ambivalente com seus genitores ora amando, admirando, ora odiando, reprovando condutas; o aluno tende mais tarde a transferir esses sentimentos aos professores de forma inconsciente.

A forma como o professor maneja tal transferência e como lida com o aluno real e não ideal fará toda diferença no investimento nos estudos por parte do aluno. A relação transferencial concede ao professor o manejo da relação para o estudante prosseguir na aprendizagem. Quando mal manejada, o professor preso ao seu narcisismo, atrela o aluno - ao seu desejo de sucesso ou fracasso - de maneira que ele pode vir a paralisar e não conseguir descobrir seu próprio desejo de saber. “Se a psicanálise pode contribuir de alguma forma com essa reflexão, é mostrando que o professor deve abdicar das metas idealizadas e grandiosas que inspiram o ato de educar” (LEGNANI e ALMEIDA, 2000, p. 14).

Depreende-se dos estudos citados anteriormente que os estudantes com histórico de envolvimento em atos infracionais não coadunam com o aluno ideal dos professores. São sujeitos com conflituosas familiares, mazelas econômicas e sociais, dificuldades escolares, com experiências de uso de drogas e de práticas infracionais, contradizendo totalmente ao ideal de aluno dos professores.

Assim, os dilemas encontrados nas instituições referem-se à visão estreita de sujeito e de mundo dos profissionais que nelas atuam. O manejo transferencial mostra-se como um

elemento urgente nesse trabalho. A relação transferencial é um lócus que possibilita os processos de repetição, é o momento rico para leitura da produção e reprodução do sujeito. Segundo Birman (1997), a repetição é um modo de rememoração que se mostra por meio de atos e pelo intermédio de palavras, por isso, deve ser escutada. Porém, para sustentar a transferência de forma produtiva, os profissionais precisam de um distanciamento subjetivo dos seus próprios preconceitos e contradições.

Nesse sentido, Melgalço et al. (2014, p. 128) elenca alguns pontos para se pensar na relação transferencial nas unidades socioeducativas:

1. A necessidade do investimento libidinal por parte do técnico e do adolescente;
2. O manejo da repetição que se apresenta na forma de atuação;
3. Acolher o desejo do outro na busca do reconhecimento;
4. E, por último, a aposta de que a transferência analítica apareça quando o sujeito surge e retira o adolescente da fixação com a identidade de infrator, abrindo espaço para a história de sujeito.

Assim, uma das contribuições da psicanálise em nosso contexto é a de reafirmar o lugar do sujeito, o qual na sociedade vigente desvanece, dando lugar aos objetos. As diretrizes pedagógicas do Sinase (2006, p.47, grifo nosso) nos permitem pensar essa concepção:

É fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, *assumindo conscientemente seu papel de sujeito*. Contudo, esse processo de conscientização acontece no ato de ação-reflexão. Portanto, as ações socioeducativas devem propiciar concretamente a participação crítica dos adolescentes na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, possibilitando, assim, o exercício – *enquanto sujeitos sociais – da responsabilidade, da liderança e da autoconfiança*.

Ou seja, a proposta da psicanálise vai ao encontro do trecho grifado, isto é, a de promover o resgate do sujeito nomeado e somente reconhecido socialmente como “em conflito com a lei”. Para a psicanálise inclui-se, como já dito, a responsabilidade do sujeito pelos seus atos, uma vez que interessa compreender o cometimento do crime a partir da simbolização da lei. Isso não significa que ao deparar-se com essas questões, exista a certeza de abandono, ou deslocamento do ato infracional, mas é uma aposta. (ZEITOUNE, 2011).

Para tanto, Melgalço et al. (2014) relembra que o profissional, na escuta ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, deve abdicar do lugar burocrático e colocar-se como sujeito para então conseguir escutar os desejos, os dilemas do adolescente, de forma que o discurso produzido não seja “lançado no vácuo”.

Segundo Ribeiro (2012), a prática evidencia que os adolescentes, por vezes, estão aquém da reflexão do seu ato e o encontro com o cumprimento das medidas socioeducativas apresenta-se como alternativa de responsabilização, ou seja, de vincular o adolescente novamente ao laço social. É com as decorrências do ato que o psicanalista irá atuar junto ao adolescente buscando localizar o que há de singular no delito. Frisa-se, portanto, que é preciso passar pelo crime para se aproximar da verdade do sujeito. (GUERRA et.al, 2014).

Legnani et. al (2012) propõe aos professores e sócio educadores a ética psicanalítica, a qual pressupõe um trabalho isento de uma expectativa idealista que direcione o sujeito para uma simples adaptação ao social. Os autores sublinham a orientação de Freud em 1913, sobre a necessidade dos educadores reconciliarem-se com a criança que um dia foram. Esta reconciliação apresenta-se como uma proposta fundamental tanto para os professores como para os profissionais que lidam com meninos e meninas em conflito com a lei. Para ultrapassar a diferença por meio de uma postura moral, recordando, assim, das inseguranças que sentiram, das transgressões, dos equívocos nessa etapa da vida, para assim conseguirem construir uma atitude ética. E no contexto do adolescente em conflito com a lei, nada mais ético, do que os profissionais refletirem e depararem-se com seus próprios revoltas, angústias e contradições para conseguirem compreender a lógica articulada entre a violência, a delinquência juvenil e as mazelas sociais.

Essa proposta abre portas para a compreensão do que Freud nomeia como uma *educação para realidade*. Inicialmente, no começo de sua obra, o autor pensou em uma psicoprofilaxia educativa da infância, mas após reformulações teóricas, sobretudo no que tange à metapsicologia do aparelho psíquico, pulsão de vida e pulsão de morte, Freud descartou a educação como preventiva das neuroses e outras psicopatologias.

Sua posição final é que a educação deve achar um ‘bom termo’: nem permissiva, nem repressiva e nunca se consistirá como “salvadora”, “inovadora” para libertar o sujeito de sua divisão estrutural. Assim, mesmo mais pessimista no final de sua obra, são inegáveis suas críticas frequentes ao moralismo e à hipocrisia na educação. Para o autor isto conduz ao pior. Na correspondência com Pfsiter em 1927, Freud debate a educação religiosa de sua época, a qual, em sua visão, coloca os sujeitos em uma posição infantilizada. A religião alienaria o ser humano quanto às suas possibilidades. Defendia, portanto, uma educação avessa à religiosidade, por esta denegar a realidade ao sujeito sobre sua própria condição, alimentando uma ilusão consoladora. Para tanto, sugere e insiste em uma *educação para realidade*, ou seja, uma educação que defronte o sujeito com seu desamparo. “Terão que admitir para si

mesmos, toda a extensão de seu desamparo e insignificância na maquinaria do universo; não podem mais ser o centro da criação.” (FREUD, 1937, p. 57).

Na visão do autor, esta é uma condição para que se tenha liberdade de pensamento e desejo de saber. Portanto, a *educação para realidade* propõe que o sujeito sem auxílios externos e anestésicos possa lidar com o “peso da vida, a realidade cruel”. (FREUD, 1937, p. 40), para que possa também pensar e refletir sobre sua própria existência, para além do enquadre moral.

Nessa compreensão podemos utilizar a noção de religiosidade de forma ampla, ou seja, sobre tudo que permanece intacto, sem questionamentos como, por exemplo, a visão recorrente sobre os ‘ganhos’ proporcionados pela sociedade de consumo, a aceitação passiva em torno dos psicofármacos lícitos para aceitar as contradições desta mesma sociedade, o preconceito contra as drogas ilícitas e com os usuários que delas fazem uso, o acatamento do sistema capitalista como a única alternativa possível, os estereótipos de gênero, entre outras inumeráveis questões.

Esses discursos ‘religiosos’ operam, sem sombra de dúvida, para produzir exclusão. Tais concepções nas escolas e nas unidades socioeducativas são o estofado das posturas excludentes e punitivas, as quais impossibilitam uma visão crítica dos estudantes e dos próprios professores e profissionais por estarem seduzidos e enredados também nessas teias discursivas. A falta dessa reflexão implica como visto em Padovani e Ristum (2013) em uma educação vazia, ou seja, não provocadora de reflexão crítica do sujeito sobre sua própria condição subjetiva e social.

Por outro lado, Kupfer (2001) nos lembra que há uma violência que é estrutural e inevitável na educação. Trata-se de uma violência simbólica, correspondente do estabelecimento de uma lei no ato educativo, mediante os inúmeros confrontos com o ‘não’ que todos nós lidamos ao longo da vida. Assim, nos damos conta que as escolas e a educação nas unidades socioeducativas também não conseguem sustentar tal posição porque para dizer ‘não’ é necessário também mostrar o caminho do ‘sim’. Em outras palavras, a inscrição da violência simbólica própria da educação pressupõe em sustentar uma castração produtora de mudanças significativas para os sujeitos, fabricante de um tempo de espera, de luta, de movimento para se ter o que deseja. Sem este anteparo simbólico, os adolescentes entram na violência real, atuando em relação as suas dificuldades de vida pela via da violência.

Tendo em visto o exposto, conclui-se que as contribuições da psicanálise para a educação não têm a pretensão de resolver o caos instalado nesses sistemas, ao contrário, visam mostrar a “falta-a-ser”, o real, os furos. Não vem para florear a educação ou iluminá-la,

mas apontar para *a educação na realidade*, ou seja, para convocar professores, alunos, para uma reflexão em como lidar, tendo em vista somente o possível, com o mal-estar social (KUPFER, 2001).

Dentro dessa perspectiva de educação podemos pensar a importância da subjetivação política, conforme discute Castro (2008; 2009) e Legnani, Almeida e Beleza (2015, no prelo) como uma alternativa possível a ser pensada dentro dos contextos escolares e socioeducativos. Para Castro (2008) a subjetivação política refere-se a uma demanda subjetiva alinhada às questões sociais, por se deslocar do pessoal, individual e ser alçada ao coletivo. Nas palavras da autora (2009, p. 262): “A política, não como instituição, mas como uma visão crítica da sociedade de vida, seria o significant que batiza o ingresso do jovem em uma outra vida em que pode ver com outros olhos”.

A construção de espaços de mediação simbólica para trabalhar com a violência na e da escola pela via da participação política de adolescentes vem se mostrando profícua e deslocada da lógica da impossibilidade na educação. (LEGNANI, ALMEIDA e BELEZA, 2015). As autoras apostam que os adolescentes podem fazer novas amarrações subjetivas voltadas para o social para reivindicações coletivas e que isto é apaziguador. Entendem que a presença de adolescentes e jovens brasileiros em ações políticas são fundamentais para a criação de sentimentos de pertencimento às instituições coletivas e para a responsabilização frente às questões comuns da sociedade, ou seja, ao invés dos adolescentes e jovens atuarem contra as instituições, prejudicando pessoas em condições semelhantes, podem se unir criticamente para mudar o que lhes causa mal-estar social, com base em uma causa em comum.

Desta forma, agregar adolescentes e jovens em um coletivo é ajudar-lhes também a suportar o desamparo da adolescência na contemporaneidade, uma vez que no processo de subjetivação política as angústias são pensadas dentro da lógica do ‘comum a todos’ e não apenas no âmbito individual. Castro (2008) afirma que a subjetivação política rompe com o ‘agir-depois’, e ‘ser-depois’ tão presente na vida dos adolescentes, os quais por parâmetros sociais adiam muitos projetos e sonhos para a vida adulta. Com o engajamento político a ação é inscrita no presente e aos jovens é possibilitada a posição de ator social frente à transformação do mundo. (CASTRO e MATTOS, 2009; LEGNANI, ALMEIDA e BELEZA, 2015 no prelo).

Em suma, esses estudos apontam o desafio do sistema escolar e socioeducativo de se deslocarem da perspectiva meramente adaptativa e de proporcionarem aos adolescentes e jovens a organização de espaços na perspectiva de subjetivação política, independentemente

do estarem ou não em situação de conflito com a lei. Acreditam que a queixa pessoal desses adolescentes referentes à exclusão social, às questões de violência estrutural, doméstica e de gênero poderão ser ampliadas para uma realidade que não é isolada, mas que retrata a realidade de muitos outros jovens e adolescentes e podem ser problematizadas criticamente. É importante garantir que entendam que estas coordenadas sociais podem ser transformadas, caso haja disposição para a luta e os/as adolescentes em conflito com a lei assumam seus papéis como atores sociais.

CAPÍTULO 4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

O material da pesquisa psicanalítica é essencialmente o ser humano...sendo, sentindo, agindo, relacionando-se e contemplando (WINNICOTT, 2005, p.174).

Esta pesquisa desenvolveu-se na perspectiva psicanalítica, por entendermos que tal teoria apresenta uma abordagem metodológico-epistemológica pertinente à produção de conhecimento com objetivo de discutir questões além do que se coloca como meramente aparente e quantitativo (SAFRA, 2001; MEZAN, 1997).

O método de pesquisa visou investigar os processos inconscientes de forma a apreender os aspectos singulares do material pesquisado. Freud (1937) ressalta em seu texto *Análise terminável, interminável* que a Psicanálise não coaduna com generalizações, regras e leis sobre o fenômeno estudado; ao invés disso, “estamos interessados em discernir uma alteração qualitativa e, via de regra, assim procedendo, negligenciamos, inicialmente pelo menos, um fator quantitativo” (FREUD, 1937, p. 244).

A pesquisa, na perspectiva da psicanálise nas universidades, pode ser entendida como um conjunto de atividades direcionadas à elaboração de conhecimento que podem estabelecer discussões sobre diferentes objetos, como por exemplo, os processos socioculturais articulados aos processos psíquicos (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006). Como bem destacam Medeiros e Holanda (2009) a psicanálise foi além de uma teoria de cunho individual, tendo como referência os próprios textos escritos por Freud, como: Totem e tabu, Mal-estar da civilização, o Futuro de uma Ilusão, dentre outros.

Diante disso, a pesquisa psicanalítica pode ser comparada metaforicamente, ao estudo de um caleidoscópio em que existem vários ângulos, geralmente, poucos vistos ou percebidos, os quais, a pesquisa consegue através do uso de diferentes instrumentos (entrevista, observações e estudo de casos) uma análise do objeto, clarificando e trazendo o entendimento daquilo que não tinha significado antes da análise, sempre tendo em vista o inconsciente de forma contextual, articulando o coletivo ao individual (SILVA, 2013).

Considerando ainda a relação entre Psicanálise e educação, Almeida (2001) esclarece que esses estudos indubitavelmente não se resumem à Pedagogia, mas sim, objetivam articular o sujeito aos campos social e da cultura, uma vez que são exatamente os atos educativos que compõem esses cenários. O que não significa justapor a psicanálise ao campo social, mas, sim, se apropriar da teoria e da experiência psicanalítica para elaborar novos conhecimentos e novas reflexões sobre o ato educativo no que se refere aos dispositivos

subjetivos implicados na complexa relação entre educador, educando e a relação com o objeto de saber. Relação, inclusive, que ultrapassa em muito o ambiente escolar e se dá em qualquer contexto social e cultural.

4.1 Pesquisa e as questões éticas

A pesquisa foi autorizada pela juíza da Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal (TJDFT-VIJ). Após essa autorização, solicitou-se a autorização do órgão executor da medida socioeducativa, a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo da Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal. Posteriormente, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (número do processo: 993.671).

As adolescentes participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE e foram orientadas sobre a garantia do sigilo de sua identidade e participação, bem como sobre a omissão de qualquer outra comunicação que possa desvelar suas identidades. Inclui-se também o fato de não ser revelado o nome da instituição a que cumprem a medida socioeducativa. Ressalta-se como cuidado ético o retorno a instituição para devolutiva dos resultados da pesquisa às adolescentes participantes.

4.2 Contextualização da pesquisa de campo

4.2.1 Unidade socioeducativa

A pesquisa de campo foi realizada em uma unidade socioeducativa, específica para meninas, localizada em uma regional administrativa do Distrito Federal, considerada de classe média. As adolescentes foram encaminhadas a essa unidade, após decisão judicial. O cumprimento da medida é sem prazo determinado, porém, não pode exceder ao período de três anos. São acompanhadas pelos agentes socioeducativos, pelas coordenadoras da instituição e pelos profissionais de pedagogia, psicologia e serviço social.

Permanecem na instituição de segunda a sexta-feira, pernoite, com retorno a casa aos finais de semanas. O retorno ocorre na segunda-feira, com horário fixo, quanto têm seus materiais conferidos e passam por uma revista. Quando há atraso ou identificação de algum objeto inadequado como drogas são encaminhadas para Vara da Infância e Adolescência do Distrito Federal - VIJ-DF. O não retorno à unidade é considerado evasão.

A rotina das adolescentes compreende, obrigatoriamente, a matrícula escolar, para as que estiverem evadidas da escola, as demais atividades referem-se: a organização da unidade como a limpeza dos quartos, saídas para cursos profissionalizantes, para o trabalho, consultas médicas, para atividades físicas. Muitas atividades são oportunizadas a partir de parcerias feitas pela unidade e pela Secretaria da Criança do Distrito Federal; outras consistem no incentivo que as adolescentes recebem da instituição para livre procura, como estágios e trabalhos. Na seção abaixo, apresentam-se as adolescentes e a descrição dos instrumentos utilizados.

4.2.2 Sujeitos e procedimentos e instrumentos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram quinze adolescentes, as quais são apresentadas com nomes fictícios. Foram realizados dois grupos de reflexão com as adolescentes e entrevistas individuais. Os grupos ocorreram dentro da própria unidade em uma sala de reunião com capacidade máxima para 10 pessoas. Salienta-se que a rotina da instituição ora favorecia a pesquisa, ora dificultava, pois, cada adolescente realizava atividades diferenciadas o que implicava na participação delas a todos os encontros. Por esse motivo, foram realizados dois grupos.

A tabela apresenta as adolescentes por idade, nível de escolaridade, a participação de cada adolescente na entrevista individual e nos grupos de reflexão 1 ou 2 e a descrição do cumprimento de outras medidas socioeducativas (MSE), além da medida vigente

Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa

Adolescente	Idade	Escolaridade	Entrevista individual	Grupo	Outras MSE
Amanda	14 anos	6 ° ano	Sim	2	Internação provisória,
Ângela	16 anos	7 ° ano	Sim	1 e 2	Internação provisória
Bruna	14 anos	6 ° ano	Sim	2	Internação provisória
Carla	18 anos	2° ano do Ens. Médio	Não	1	Internação provisória

Adolescente	Idade	Escolaridade	Entrevista individual	Grupo	Outras MSE
Emily	18 anos	2º ano do Ens. Médio	Não	1	Internação provisória, 1 internações
Janaína	16 anos	6º ano	Não	1 e 2	Internação provisória, 1 internações
Jordana	17 anos	6º ano	Sim	2	Internação provisória, 1 internações
Laura	17 anos	9º ano	Sim	1 e 2	Internação provisória
Lilian	17 anos	9º ano	Sim	2	Internação provisória
Loiane	19 anos	1º ano do Ens. Médio	Não	1	Internação provisória, 2 internações
Luany	15 anos	6º ano	Não	1	Liberdade assistida
Lúcia	18 anos	1º ano do Ens. Médio	Não	1	Internação provisória, 2 internações
Melina	17 anos	8º ano	Sim	2	Internação provisória
Mônica	18 anos	8º ano	Não	1	Internação provisória, 2 internações
Patrícia	17 anos	6º ano	Sim	2	Internação provisória

No primeiro grupo foram realizados seis encontros (considerado grupo-piloto) e nenhuma entrevista individual. É importante esclarecer que o planejamento do primeiro grupo, o contrato grupal previa seis encontros. No quarto encontro, quando frisado que

faltariam apenas dois, as adolescentes se recusaram a participar, alegando que temiam que suas falas fossem expostas, principalmente pela divulgação do local onde cumprem a medida: *“você chegou aqui, nós confiamos, você sabe tudo sobre a nossa vida e nada sabemos sobre você”*; *“o que as pessoas da sua faculdade irão pensar sobre nós”*; *“Nós estamos aqui porque queremos mudar, e você vai mostrar o que falamos”*, *“vão pensar o que de nós?”*

Na recusa das adolescentes em participarem, após conversa com a coordenação da unidade socioeducativa e na reflexão da pesquisadora compreendeu-se que se tratava de uma demanda de amor via transferência, ou seja, ao ser enfatizado que faltavam poucos dias para o encerramento das atividades, as adolescentes sentiram que a pesquisadora não estaria mais disponível, gerando a recusa à participação. Assim, ficou acordado que o nome da unidade socioeducativa não seria revelado, como também que a pesquisadora participaria de novos encontros para que pudessem elaborar o término do trabalho.

Tendo em vista esses fatores, percebeu-se a necessidade de ampliar o acesso às adolescentes com a organização de um novo grupo. No segundo grupo, realizou-se quatro encontros, em que estiveram presentes três meninas do grupo anterior: Janaína, Laura e Ângela. Além delas, tiveram cinco adolescentes compondo o segundo grupo. O vínculo e a transferência deste grupo já estavam em andamento porque tratava-se de um retorno da pesquisadora à unidade. Deste modo, as demais adolescentes *“já comunicaram as outras do que se tratava”*. As meninas compreenderam que a pesquisa se tratava de uma troca, em que colaboravam para a construção do estudo, ao mesmo tempo tinham um espaço grupal para refletir e questionar.

Salienta-se que o grupo de reflexão possibilitou a escuta psicanalítica (flutuante ou equiflutuante) em que os sentidos das falas das meninas foram sendo evidenciados mesmo nos eventos que pareciam ser corriqueiros, como as metáforas utilizadas, os desenhos, as gírias, os maneirismos, o silêncio, as repetições de palavras, a resistência à fala, os adesivos escolhidos, a troca de olhares, assim como o disparar do canto de uma música (sobretudo, o rap) em um momento do grupo, como forma de expressar o pensamento. Na perspectiva psicanalítica, todos esses aspectos são considerados como ‘fala’ que podem produzir elaborações desde que escutada por um interlocutor atento que não fará julgamentos morais, tampouco deixará seu próprio ego comparecer para não inviabilizar a elaboração. Assim, a realização do grupo de reflexão permitiu as adolescentes a oportunidade de compartilharem suas histórias de vida, do pensamento e do questionamento sobre os processos de escolarização e das questões de gênero.

As entrevistas semiestruturadas individuais com oito adolescentes também seguiu os princípios do método clínico acima descritos e teve o objetivo de compreender a trajetória de vida, os fatores que impulsionaram as jovens a engajarem-se em práticas infracionais, o significativo escola e a interface com os aspectos de gênero. A estrutura da entrevista teve como guia as falas mencionadas pelas meninas nos grupos e o aprofundamento destas questões.

Descrição dos encontros (ver anexo descrição detalhada dos encontros)
Grupo 1
1 ° encontro: Apresentação da pesquisa e das adolescentes. Contrato grupal.
2 ° encontro: Confeção de crachá de apresentação.
3 ° encontro: Tempestade de ideias com a palavra escola.
4 ° encontro: Diálogo sobre o mundo do crime e os adolescentes em conflito com a lei.
5 ° encontro: Re-atualização do contrato grupal. Dialogo sobre a escola versus escola do crime
6 ° encontro: Diálogo sobre os planos futuros e o afastamento da criminalidade
Grupo 2
1 ° encontro: Apresentação da pesquisa e das adolescentes
2 ° encontro: Confeção de crachá de apresentação - Diálogo sobre os estereótipos de gênero
3 ° encontro: Diálogo sobre a escolarização dos adolescentes em conflito com a lei
4 ° encontro: Diálogo sobre os planos futuros e o afastamento da criminalidade

4.3 Construção e tratamento dos dados

As falas obtidas mediante as entrevistas individuais e os grupos de reflexão foram transcritas na íntegra e submetidas ao método de análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin (2011). Na análise de conteúdo atenta-se às significações-conteúdos, ao modo e distribuição de como esses conteúdos se apresentam. Nesse sentido, a análise não se restringe ao conteúdo em si, mas atenta-se as sutilezas e as reflexões que estão por detrás das falas. Para tanto, a leitura do pesquisador não pode ser feita somente com o que está aparente, mas sua leitura deve possibilitar o encontro com os sentidos às falas. No decorrer da leitura das entrevistas e dos relatos dos grupos utilizou-se dos três polos sintetizados por Bardin (2011):

1) Pré-análise: Consistiu na leitura flutuante das oito entrevistas individuais e dos discursos produzidos nos grupos de reflexão, para tanto utilizou-se de perguntas bastante

semelhantes às de Bardin (2011, p. 98) para emergir os sentidos dado por cada entrevistada: “O que está dizendo essa adolescente realmente? Como isso é dito? Como as palavras, as frases e as sequências se encandeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto?”. Nos momentos grupais, buscou-se averiguar o entrelaçamento dos encontros, a harmonia das falas.

2) Exploração do material: As falas obtidas nos momentos individuais e a produção dos dois grupos foram codificadas a partir da agregação em unidades de registro conforme os sentidos, tanto pelo critério semântico e temático, como pelo aspecto linguístico, da palavra e da frase de acordo com a ocorrência com que apareciam ou se repetiam. Por fim, essas unidades de registro foram sintetizadas em categorias de sentido, conforme as semelhanças e relevâncias que se mostraram. As categorias foram: 1. Não para ficar no salto alto o tempo todo; 2. Ato infracional, consumo e ideal estético; 3. A entrada na escola e a saída pelo crime; 4. O que eu estou fazendo da minha vida? E o futuro?

3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: “O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fieis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (BARDIN, 2011, p. 131). Diante das categorias, há a interpretação teórica das falas, não como uma justaposição, mas como um diálogo entre as falas dispostas nas categorias e as construções teóricas que se possibilitem desmistificações, confirmações, novas interpretações, ou até mesmo o apontamento de pesquisas ulteriores. A pesquisa utiliza-se da clareagem da psicanálise para discutir com os relatos que se referem aos processos subjetivos da adolescência e da escolarização. A teoria de gênero faz a intersecção teórica entre gênero, adolescência e criminalidade.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo apresentaremos os resultados e a discussão por meio das categorias que foram nomeadas com expressões utilizadas pelas adolescentes. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, não serão abordados os aspectos familiares detalhadamente de cada entrevistada, apenas far-se-á uma breve contextualização sobre histórico familiar das adolescentes.

A experiência de vida das adolescentes aproxima-se dos resultados da pesquisa de Assis e Constantino (2000) com meninas em conflito com a lei, as quais têm no histórico de vida a presença de violências diversas. A ocupação dos genitores é marcada por subempregos e baixa remuneração. Raramente há uma dinâmica harmônica entre os pais, ao contrário, essa relação é permeada de conflitos e brigas.

Neste presente estudo detectou-se que as histórias de vida de Milena e de Lilian apontam para uma privação sofrida na infância com a morte de suas mães, a dificuldade na relação com a cuidadores (tia e irmãos, respectivamente) e a impossibilidade de convivência com os respectivos pais, devido ao alcoolismo. No entanto, o relato da maioria das adolescentes apresenta conflitos conjugais entre seus pais e a sobrecarga das mães pelo sustento das filhas, justamente pela não responsabilização dos pais no cuidado às adolescentes, a exceção da realidade de Ângela e Bruna que tem seus pais como cuidadores centrais. O uso de drogas apresentou-se como um objeto da realidade de vida de familiares e amigos de todas as adolescentes entrevistadas.

5.1 Categoria 1: “Não dá para ficar no salto alto o tempo todo”

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
Desmitificando a participação da mulher na criminalidade. Os aspectos subjetivos das mulheres e a criminalidade.	Como ser mulher e estar envolvida na criminalidade.	“Não dá para ficar no salto alto o tempo todo”.

Conforme apresentado, a entrada das mulheres e das meninas em condutas criminais rompe com os estereótipos comumente demarcados para as mulheres. Essa categoria, portanto, apresenta como as meninas lidam em nosso contexto com as construções de gênero. A metáfora por elas elaborada visa explicar o que é ser mulher e como se dão suas participações em atos infracionais.

“Não dá para ficar no salto o tempo todo, tem uma hora que seu pé, vai doer! É tipo isso! Você vai sair de cima do salto, aqui também é assim, não é o tempo todo que você consegue ser meiga! Tem uma hora que você vai ter ser bruta mesmo!” Lilian

Segundo Zanello (2007), a construção de uma metáfora nunca sobrevém aleatoriamente, mas é produzida pelo determinismo psíquico, inclusive, as que são consideradas mortas, repetidas e comuns. É preciso fazer a digressão da expressão “salto alto”: antigamente era um acessório utilizado por homens e mulheres, na atualidade, porém caracteriza um objeto de mulheres. As mulheres, portanto, o utilizam a fim de terem seus corpos modelados, expor a sensualidade pelo estiramento das panturrilhas, do levantamento do glúteo e do andar que exhibe equilíbrio e elegância. Segundo a pesquisa de Brito (2013), a maioria das mulheres revelou sentirem-se mais sensuais e elegantes utilizando o salto alto. Esse objeto representa no imaginário de homens e mulheres “o poder, a elegância e a feminilidade”.

Entende-se que “*manter-se no salto o tempo todo*” significa adotar os modelos sociais estipulados às mulheres, ou seja, em particular o ideal estético. Na compreensão das meninas acerca do ser mulher:

“Ela tem que ostentar”

“Mulher é princesa”

“Bela e arrumada”

“Ser filha, mãe, sincera, digna, cuidar da sua família, trabalhar, ajudar o próximo, fazer tudo o que é bom! ”

“É saber se colocar no seu lugar, porque o homem já é mais, assim cavalão!”

A primeira frase nos convoca a pensar na “ostentação” como uma ação que atrai os olhares para si, ou seja, ostenta-se para o outro. Conforme diz Perrot (2012) a beleza é constituída para as mulheres, serem vistas e apreciadas.

“Nossa! É porque você não é desse mundo, mas se você vir tem mulher que é tão vagabunda, tão maloqueira que sai pegando todo mundo, toda maloqueira na hora de falar. Tem homem que é dessa vida, que não fuma, que não cheira, que fala de boa, mas que vende droga e tem mulher que fala muito feio, eu acho muito feio. Tem mulher que paga vexa, que vai curtir o frevo, usa uma droga aí e falta rasgar a berinbela no frevo todo”. Bruna

Se for a mulher (piranha), ela é discriminada e muito”. Ângela

A visão de mulher como princesa inclui a não exposição sexual, pois estar nesse lugar, segundo Lagarde (2011), é ter seu erotismo sexual considerado demonizado, uma vez que os corpos das mulheres são desde a sociedade patriarcal vigiados e reordenados. As adolescentes trazem em suas falas valores de uma cultura que ainda consagra o desempenho sexual - quantidade de relações - da mulher como algo que deturpa sua moral, enquanto para o homem haveria uma valorização da performance sexual com frequência.

“O homem fica garanhão, a mulher fica piranha!” Jordana

No retorno à metáfora, esclarece Lilian sobre o mundo do crime: *“tem um momento em que o pé irá doer”*, isto é, comparece um deslocamento da posição que exige renúncias e implica sofrimentos às mulheres para agradar os olhares masculinos. Assim, as meninas rompem com esse padrão:

“Ah, mas nessa parte, a gente não quer ser meiga, não! Nós queremos ser violentas mesmo!” Jordana

Essa metáfora, reforçada por Jordana, tem o propósito de explicar que, na relação com a sociedade, elas adotam um comportamento de “estar no salto”:

“A gente tem nossa capa, a gente leva pelo menos a capa. A gente está na chuva é para se molhar, a gente leva pelo menos a capa ou pelo menos o guarda-chuva”.

Assim, “estar com a capa” e “estar no salto alto” é assumir os ditames sociais impostos às mulheres. O contrário revela que “descer do salto” e “retirar a capa” é desfazer-se da mulher modelada pela sociedade, o que inclui passarem ao ato - roubo, tráfico de droga, sequestro, tentativa de homicídio.

“De laranja, eu nunca fui, patroa eu já fui também e antes era mais traficante. Eu tinha minha área em várias quebradas! Os caras chegavam e falavam: E aí parceira! Eu achava bonito na época, hoje em dia, quando eu me lembro [...]. Eu me sentia no poder né? Como eu fosse peito de ferro! Ah, eu sentia que nada podia me atingir! Eu estava lá toda maquinada, toda hora, até fuzil os caras queriam e estava tudo na minha função. Porque eu que comandava a minha área, e os caras ficavam olhando assim: Caralho, nem os caras das antigas estão conseguindo o fornecimento que você está tendo. “Milena

Por outro lado, também desejam o reconhecimento dos homens e da sociedade “como princesas”, o que destoaria dessa posição é considerado abjeto. Percebe-se que as meninas compreendem que estar fora desses lugares estipulados às mulheres é mais um fator de exclusão nas suas vidas. Esse reconhecimento refere-se, sobretudo, à beleza e a elegância das mulheres.

“Rodoviária é para os necessitados, vender droga assim na sociedade para todo mundo ver. É feio, é ridículo. Você me vê, toda arrumada na rodoviária, em uma roda, com um bando de viciados, mendigo, machos, só eu de mulher, você vai olhar para mim e vai falar o que? Aquela é uma bandidona! Não é feio?” Jordana

“Assim, nós somos mais arrumadinhas. Tem esquina que você vai e diz, cara não acredito que essa menina é dessa vida, tem muitas meninas bonitas. Noiada? Se você ver o tanto de meninas noiadas bonitas que quando começam a fumar a pele fica tão feia. Então, é andar mais arrumada, estar mais de boa”. Bruna

Desse modo, ser “bandida é feio”, por isso transitam nesses ‘lugares’ sociais entre princesa e bandida (ABRAMOVAY, 2010).

Destaca-se que a adolescência se compõe com inúmeros momentos de dúvidas, fase que aponta para uma pane, especificamente de reconstituição identitária. Guerra et al (2009) discutem que além das questões adolescentes, saber como operar o “ser mulher” e estar na criminalidade é mais um desafio para essas meninas. “Em outras palavras, quando a dimensão pública (política) e a vida íntima (aqui inconsciente) confluem para a composição de uma posição no laço social pela via do crime. (p. 23)”.

“Para quem conhece a gente das antigas, que já sabe o que a gente fez, eu não disfarço. Mas, hoje em dia mesmo, eu prefiro não demonstrar nada disso, pode ser a pessoa mais bandida que aparecer na minha frente. Não demonstro nem um pouco, nem uma maloqueragem”. Lilian

“Assim, mesmo você lá no corre, vendendo sua droga, ficar falando “caralho”, mais que bandido! Pererê, parará, conversa vai, conversa vem, abrindo sua boca, armada o tempo todo, os caras vão olhar e falar: Caralho! Essa quer ser mais bandida que eu! Eu não pego ela nunca! Primeiro, que bandido não gosta de bandida, a gente já tira por aí, todas nós sabemos disso! A gente sabe muito bem disso!” Bruna

Incluem-se na discussão *“não dá para ficar no salto o tempo todo”*, as contradições e a transitoriedade também entre a não aceitação e o assentimento das meninas no que tange a interferência de seus namorados e companheiros na realização de seus *“corres”*.

“A gente pode até ser mais mala que eles, mas a gente não demonstra”. Jordana

“É, mas meu ex-marido me conheceu, eu nem era tanto maloqueira, eu quis começar a ser depois que eu conheci eles, porque eu via eles roubando e eu queria ser mais do que eles. Ele ficava bravo, ele nem pisava o pé na minha quebrada. Ele ficava indignado e falava: ‘Eu não quero uma bandida, não. Eu quero uma princesa’. Por isso, nós te demos o relato sobre isso. Ele falou: ‘Eu não quero mulher bandida, não se você não for princesa e não usar melissa(...)’. Olha, eu odeio melissa, você me ver usando uma é porque eu não tenho um caco de chão para usar. Eu só andava de pisante. Veio, se eu pudesse eu usaria a roupa deles”. Milena

Os resultados deste estudo corroboram, assim, os que foram encontrados por Assis e Constantino (2000), sobre o tipo de relacionamento estabelecido pelas adolescentes com os namorados e companheiros, os quais dentro dos padrões machistas buscam reintegrá-las ao universo privado do cuidado doméstico.

“Ele traficava também, mas não gostava que eu traficasse, mas eu não estava nem tum! A gente discutia, com o Paulo eu não vendia droga, ele não deixava de jeito nenhum” Laura.

Por vezes, as meninas rompem com os estereótipos gendrados para as mulheres para praticarem os atos infracionais, e também como forma de inicialmente não aceitarem as imposições de seus namorados e companheiros. Percebe-se que a operação adolescente exige dessas meninas uma reorganização de posições de vida que perpassam as questões subjetivas, de gênero e relacionais.

“Ele me oferecia, ele me dava tudo o que eu queria, mas eu não pegava, porque eu queria me sustentar. Ele me dava tudo, se eu pedisse uma calça de 1000 reais, ele me dava. Roubar não, mas ele traficava para me dar”. Laura

“Oh, mulher, bandido não gosta que a gente fale gírias, não! Esses traficantes tudo grande não gosta não, é igual aquela música ‘eu sou da favela, ela é lá do parkway’”. Jordana

“Porque bandido, eles pegam só as pat. Meus amigos traficantes tudo só com as pat, nunca que eles pegam as bandidas!” Ângela

Milena foi a única que referiu ter assumido uma postura performada como “masculina”, para assumir seu ponto e como forma de se impor diante dos outros homens:

“Eu era toda maloqueira, não queria andar como princesa. Eu queria mostrar para os caras que eu era maloqueira! Para eles não me tirarem, porque as donas que ficavam se abrindo. Tipo, o cara nem olhou e ela já fica toda se achando. Se abrindo é tipo assim, a dona está toda aberta, o cara podem chegar e fazer o que ele quiser e tipo os caras não gostam de donas assim, e nem das bandidas, ai tem que ser o que?” Milena

Essa posição das meninas como líderes de sua área e “traficantes”, colocam-nas como “donas da rochas”, conforme discute Abramovay (2010), por conseguirem sustentar mediante as características de audácia e coragem, o respeito e o reconhecimento de meninos e homens do tráfico.

Essa postura destoa de algumas pesquisas em que a participação das mulheres no crime se daria apenas para despistar policiais ou pessoas enquanto meninos e homens atuariam diretamente no crime (BARCINKI, 2009; 2012). A participação das adolescentes deste estudo evidencia uma postura de poder e liderança até sobre meninos e homens, mesmo mantendo as aparências e a elegância para se sentirem femininas.

“Eu fornecia os caras para venderem para mim na minha quebrada! Tem uns que são maiores, outros menores. Eu trafiquei e depois vi que tinha que voltar a estudar. Ai, eu voltei a estudar, traficando. Estudava à tarde, chegava tomava banho e ia para o corre vender droga, eu já tinha meus contatos nas cidades. Aí, eu conheci umas donas e comecei a vender com elas também”. Jordana

“O tráfico foi antes de roubar. Assim, chegou uma menina, que eu conheci assim, nós passamos um ano juntas, nos tornamos parceiras no tráfico no corre. Ela chegou lá em casa. Aí, ela falou vamos para o corre, é melhor traficar do que roubar. E aí, eu aceitei. Essa minha amiga é de maior, ela já tem 10 anos de corre e nunca foi presa. E como ela nunca foi presa, eu pensei, ah, eu também não vou ser!” Patrícia

Esse ofício ilegal apresentou-se como um direcionador na reelaboração do lugar social adolescente. No caso das meninas em questão, essa reconstrução ocorreu também quanto as

identificações de gênero, que ora ocorreram nos estereótipos de gênero gendrado para homens, ora nos ditames sociais do ser mulher. Como relembra Lagarde (2011), o homem constitui-se pelo viés do trabalho, da competição do uso do poder sobre o outro e por vezes por uma postura que impõe o uso da força física. Essa oscilação também foi encontrada no aspecto amoroso em suas vidas. Nesse aspecto que constroem sinaliza para o recebimento de incentivo para o abandono da prática do ato infracional, mas não as afastam totalmente da vulnerabilidade.

“Graças a Deus eu encontrei um homem que não incentiva as coisas ruins. Na segunda, nove e meia da manhã, ela já fica falando para eu tomar banho para não chegar atrasada aqui. Ele é de boa, me lembra. Mora eu, ele e meu sogros”. Bruna

“Nós conhecemos em um almoço que teve na unidade de internação provisória e depois ficamos trocando cartas, quando saímos começamos a namorar. Ele não estava preso por traficar ou roubar. Tipo, ele é, ele foi(...) ele arrumou um problema e matou o cara, mas ele não ficava usando drogas, nem usa droga na real, na verdade, ele nem gostava que eu usasse. Porque eu gostava de usar muito! O caso dele foi, que se ele não matasse, ele morreria. Então, foi esse meu ex-namorado que me ajudou, você acredita? Quando nós ficou juntos, ele não deixava eu fumar mais, nem maconha. Quando eu falava que ia usar, ele ficava muito indignado, eu gostava dele né e não fazia questão também!” [...] “Eu dei ouvidos a ele, eu não usava droga na frente dele, não! Eu quando usava rupinol, eu me achava linda, para mim, eu estava arrasando, depois que ele foi abrindo meus olhos, que aquilo era uma coisa ridícula”. Lilian

Amanda, Laura e Jordana também pararam de realizar o tráfico de drogas por incentivo dos namorados:

“Sim. Ele achava feio, mas eu não ficava falando gírias e tal! Porque ele achava feio, ele só me dava a droga para eu segurar e ele que fazia o corre! Tudo, o que eu queria tudo! Me deu roupa da planex, me deu um aplique humano valendo mil e pouco, uma caixa de maquiagem da Mary kay!”. Amanda

“Dava, tudo o que eu queria! Nem, para o portão de casa eu podia sair sem ele. Nós moramos juntos dos meus 14 anos até uns 17 anos. Ele não me deixava vender drogas de jeito nenhum, não mesmo! Ele vendia drogas, mas ele trabalhava, era de boa. Ele rodou, nem foi no tráfico, foi em outro fato [...] “Eu estudava, quando eu estava com ele, eu tinha que estudar, eu estudava mesmo!” Laura

“Ele até que usava, vendia, mas era mais tranquilo! Mas, ele não gostava que eu usasse. Aí, o bichinho rodou, ficou seis meses preso”. Jordana

Tais falas nos levam aos seguintes questionamentos: até que ponto o aspecto amoroso em suas vidas é um fator de proteção ou de vulnerabilidade? Apesar de não aceitarem a imposição de seus namorados muitas passam a evitar o uso e do tráfico de drogas e em alguns

casos fazem o retorno à escola, mas percebe-se, contudo, que a conduta controladora desses namorados leva as meninas ao retorno da esfera doméstica.

Reitera-se, por isso, a importância das discussões sobre as questões de gênero no âmbito das unidades socioeducativas e das escolas para que as adolescentes possam refletir sobre todas as contradições que comparecem em seus discursos sobre o ser mulher. Em síntese, elas atuam na criminalidade dentro de um estereótipo considerado masculino, mas buscam a identificação como princesas, pois apreendem que o reconhecimento da sociedade é referente ao “ser mulher”, o que na contemporaneidade, é o mesmo que tomar e ofertar ao outro o corpo como objeto de consumo.

Essa categoria revela uma “não-inserção” das adolescentes em outras atividades, em que possam atuar como subversivas aos papéis de gênero, mesmo quando apresentam uma inserção no cometimento de atos infracionais como líderes. Nesse sentido, o que parece ser uma subversão aos papéis de gênero, aprisiona-as no sistema socioeducativo ou nos lares quando deixam a unidade, sem que possam ter um engajamento na vida pública, uma vez que identificam apenas o “ser mulher” no espaço privado, tomando como foco a beleza e estética feminina, sem, minimamente, se verem como possíveis produtoras de outros papéis sociais que possam transformar, inclusive, as condições de vida de mulheres em nossa sociedade.

5.2 Ato infracional, consumo e ideal estético

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
O desejo de consumo como motivador para o cometimento de atos infracionais. Tráfico de drogas, o ganho fácil e o consumo.	O aspecto estético como porta de entrada para a criminalidade.	Ato infracional, consumo e ideal estético

A literatura apresentada mostra que as mulheres e meninas adentram na criminalidade, a partir do aspecto amoroso, do materno e do ideal estético. Neste, com fins de obter joias, roupas e maquiagens. (LAGARDE, 2011; BRITO, 2001; DUARTE; CARVALHO, 2013). Essa categoria aponta que a possibilidade de ganho supostamente fácil advindo da

criminalidade, sobretudo do tráfico de drogas e as oportunidades de obterem produtos desejados foram sedutores para a entrada e permanência das adolescentes na conduta infracional, por ser o consumo algo emblemático de nossa época. Embora sete das quinze adolescentes estivessem cumprindo a medida socioeducativa pelo ato análogo ao crime de tráfico de drogas, todas mencionaram essa prática durante as entrevistas e os grupos de encontro.

“Ah, eu comprava roupas, drogas, essas coisas. Porque assim, meu pai recebia aposentadoria e como eu não queria ficar pedindo as coisas para ele, porque ele já ajuda muito a gente, nunca foi de faltar as coisas para mim não, sabe? Mas, sempre você ver alguma roupa que você quer, uma coisa que você quer e seus pais não podem te dar e aí eu comprava roupas, drogas, celular, tudo!”. Bruna

“Eu não vendia droga, para ninguém não, eu vendia para mim. Depende do dia que eu tava mais animada. Meu deus, eu tirava 1000 por dia, já cheguei a tirar 2000 por dia! Gastava tudo em frevo e drogas; drogas e frevo!”. Janaína

Do Carmo e Rosa (2013) discutem que na adolescência, além do trabalho de reelaboração psíquica que lhe é exigido, há a busca por um lugar real e imaginário na sociedade. Porém, como não existem rituais de passagem para a vida adulta e sim o adiamento de entrada das adolescentes no campo social e econômico, as meninas, na tentativa de adentrarem na sociedade adequadas ao discurso capitalista, passaram ao ato a fim de engajarem-se na posição de consumidoras.

“Mas, eu gosto muito é de ostentar, eu gosto do que é bom. Ostentar, para mim, é ter um relógio bom, tênis, roupa. Eu paguei um tênis de mil e pouco! Comer bem, uma roupa boa”. Jordana

“Aonde, moço que eu ganhava 500 por mês, como agora no estágio? Eu ganhava era 500 em um dia!”. Loiane

“Sei lá, para comprar roupa, para comprar um monte de coisas, roupas de marca, sandálias, tênis, tudo mulher! Tudo que é bom!”. Ângela

Esse ditame de consumo como sinônimo de igualdade de ascensão social atrai as adolescentes na manutenção do eu-ideal: “tudo que desejo, eu posso” (DO CARMO; ROSA, 2013, p. 308). O uso de roupas de marcas, por exemplo, constituem uma ilusão identitária, como o gênero, o consumo também engendra as pessoas em um lugar social. O advento do capitalismo não apenas modificou a lógica econômica e produtiva, mas também trouxe implicações para a constituição dos sujeitos. Nessa compreensão, as meninas apreendem tal

discurso capitalista e se constituem no rompimento do laço social em que há o privilégio do objeto em detrimento das relações e a ausência da noção de alteridade.

“Ah, eu comprava roupas, drogas, essas coisas. Mas, sempre você vê alguma roupa que você quer, uma coisa que você quer e seus pais não podem te dar e aí eu comprava roupas, drogas, celular, tudo!” Ângela

“155 (roubo) para mulher é sim para comprar roupa. Eu mesma queria era comprar roupa de marca”. Loiane

Uma das fontes de investimento proposta pela lógica do consumo reside no fazer-valer do corpo, este como capital (BAUDRILLARD, 2009). Nesse sentido, o que teria de mais mobilizador às adolescentes que não a imagem do próprio corpo? Corpo que vive e revive prazer, tensões e conflitos. Assim, constata-se que os desejos de consumo das meninas retornam para o próprio corpo reiterando a lógica do ideal estético e o consumo de drogas.

“Na minha vida minha mãe sempre me dá o que eu preciso para viver, dá para sobreviver com o que ela me dá, ela não me dá o que eu quero, mas, aí por questão de que eu sempre quero mais, para ter o peguete da hora, para curtir meus frevos, minhas drogas, eu fui e entrei nessa vida. Mônica

“Sei lá, para comprar roupa, para comprar um monte de coisas. Roupas de marca, sandálias, tênis, tudo mulher! Tudo que é bom!” Ângela

“Eu ia para curtir, me divertir, usar drogas” Jordana

Baudrillard (2009) tece a noção de que a emancipação das mulheres pode ter se constituído como uma farsa, pois “é a medida que a mulher se liberta, que se confunde cada vez mais com o seu próprio corpo” (p. 146). O investimento volta-se para seus próprios corpos, pois elas captam que o discurso da beleza é uma forma de inclusão social, o que apresenta impactos significativos na estruturação psíquica das adolescentes.

“Eu queria luxar mesmo, porque eu queria estar sempre estar bem, bonita, arrumada!” Laura

“Eu roubei umas roupas para vender e comprar umas para mim, para eu não ficar no flagrante. As roupas que eu roubei eram caras, ao todo deu 15.000”. Lilian

“É mais aí você tá na rua sem dinheiro, aí alguém já te liga, vamos, vamos roubar, vamos fumar um, vamos fazer não sei o que. Aí tem chamam para você fazer o corre, você já tá com vontade de comprar uns panos que tu gosta, quando você vê, já fez tudo de novo!” Janaína

Na observação feita na unidade, a preocupação estética era recorrente. As meninas organizavam-se e revezavam no uso de objetos para estarem belas e bonitas. Enquanto uma escovava os cabelos de algumas; outras pintavam as unhas, delineavam as sobrancelhas, em uma atividade bastante coletiva. A beleza tornou-se para a mulher imperativo absoluto e religioso. Ser bela deixou de ser efeito da natureza e suplemento das qualidades morais [...]. A verdade é que a beleza constitui um imperativo tão absoluto pelo simples fato de ser uma forma de capital. (BAUDRILLARD, 2009, p. 140).

Aí, eu falei para eles que eu queria ir para as Centauros, roubar um adidas para mim, lá e mamão. Vish, eu era profissional em roubar naquela loja. Ali é a loja”! Jordana

“Para luxar, para comprar roupas, perfumes, tudo isso, eu amo!” Laura

Segundo Barbosa (2004, p.15), “o consumo está preenchendo, entre nós, uma função acima e além daquela de satisfação de necessidades materiais e de reprodução social comum”. A fala da adolescente nos mostra que não se percebem diante da real necessidade do consumo. Na falta de reconhecimento das necessidades emergentes, repousa a alienação construída pelo lúdico vazio em torno do consumo.

“Eu queria o dinheiro para gastar com besteira: festas, roupas. Hoje, eu acho que era besteira, porque não precisava de isso tudo, não!” Lilian

“Nem sempre é para luxar, é para trazer bem-estar para você mesmo. Você sabe que não tem condição dentro de casa e você traficando você tira mil de lucro no dia só para você, é seu. No roubo, você racha dez entre suas amigas e aí você fica com dois mil e sabe que é seu com certeza! A gente vai perder, mas a gente sabe que vai vir fácil! O crime não é a modinha que eles vivem não, a gente sabe!” Lilian

Nessa compreensão, como as adolescentes irão problematizar a imposição estética dada às mulheres se a escola não intervir para tanto? Em outras palavras, a escola, que deveria

fomentar essas questões junto às meninas, mostra-se inserida na lógica do consumo. Retomando Charlot (2013), a escola é política e ao ignorar tal fato repete os modelos sociais.

Por isso, os discursos midiáticos tornam-se formas mais acessíveis de formação de opinião, reforçando o lugar da mulher como princesa, como bela, bonita e a vendendo essa imagem por meio dos artifícios de consumo. Raramente apresentam a intelectualidade das mulheres e a emancipação em relação a esses padrões.

5.3 A entrada na escola e a saída pelo crime

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
Q A escola alheia às realidades das adolescentes em conflito com a lei.	A escola não acolhe, o crime sim.	A entrada na escola e a saída pelo crime.

Os relatos das meninas nessa categoria apontam para as circunstâncias como o uso de drogas, as fratrias fechadas como gangues, o início na criminalidade em contraponto à função da escola em suas vidas.

“A escolaridade do adolescente já influencia no cometimento do crime: o furto, o tráfico”. Jordana

“Porque você entra nessa escola primeiro (*fazendo referência a escola comum*) e depois você vai para a escola do crime”. Lilian

Constata-se que diante da falta da violência simbólica na educação, as adolescentes buscam a “lei do crime”. Trata-se de uma tentativa que “não deixa de ser uma busca fracassada como a que é feita no real, de restituir a dimensão simbólica para a regulação de suas vidas”. (KUPFER, 2001, p. 145).

“A maioria dos adolescentes param de estudar na quinta e sexta série. Assim, no ensino fundamental, a gente só estuda mais com criança, é tudo tranquilo [...] Aí, de repente, a gente vai para o ensino fundamental. A gente passa para o ensino fundamental e que tem mais adolescentes, tem um traficante ali que já te apresenta um bagulho (...)”. Lilian

“Porque eu entrei no ato infracional, por fui estudar em uma escola que só tinha bandido”. Mônica

Historicamente a obrigatoriedade à escolarização, sobretudo de crianças e adolescentes de classes populares e negros, traz em seu bojo a prevenção à criminalidade. (PATTO, 2007), mas a fala das adolescentes nos revela que foi no contexto escolar que iniciaram o uso de drogas e a formação das fratrias adolescentes fechadas como gangues:

“Foi com colegas da escola que eu comecei a usar maconha, matando aula. Aí, depois inventaram uma tal de família vigarista na escola e eu entrei. Esses meninos botavam o terror mesmo, tipo uma gangue, as meninas dançando funk, sempre tinha que ter pessoas usando drogas, esses negócios. Aí foi daí que eu comecei a matar aula, para curtir frevos, essas coisas, foi quando eu parei de estudar, eu fui expulsa da escola, porque essa família vigarista arrumava muita confusão na escola! Tipo, se alguém caguetasse a gente, nós pegava mesmo na saída. Eu não entrava na briga, não, mas comecei a responder professores, fiquei dando trabalho mesmo, parando na direção, comecei a ficar conhecida e depois eu fui expulsa”. Bruna.

Percebe-se que a escola ignorou a realidade da “família vigarista” e optou pela expulsão escolar. Sendo essa prática antiga nas escolas públicas que troca o diálogo e a formação, eliminando toda possibilidade de subjetivação política diante do conflito ou da inadequação. Nessa compreensão, Legnani, Almeida e Beleza (2015, prelo) asseveram que a conduta escolar de convidar os alunos como parceiros sociais para refletir e confrontar seus dilemas subjetivos junto às questões sociais, interpelando-os a pensarem coletivamente pode produzir êxito na responsabilização de adolescentes, por conseguinte, haveria uma redução de atos de violência.

“Começa (os adolescentes em geral) matar a aula, diariamente, começa a reprovar por falta e depois perde o interesse, por isso, a maioria das adolescentes estão na quinta e sexta série”. Loiane

“Nós não aguentamos ficar na sala, porque a aula é muita chata e o professor só fala para copiar, quando eu não era dessa unidade, quando era da candangolândia”. Janaína

“Eu mesma comecei a fumar na escola, minha amiga fumava me chamou, eu consegui dar o primeiro trago e até hoje sou fumante, minha filha!” Ângela

Sabe-se que a intervenção da escola quanto ao uso de drogas geralmente é moralizante, repetindo a conduta da sociedade de repudiar o uso de drogas ilícitas, como se fosse um objeto estranho ao contexto social. Há uma culpabilização dos ‘drogados malvados’ e uma valorização dos ‘caretas bonzinhos’ que acaba por empurrar os/as adolescentes para um uso compulsivo das substâncias. Normalmente a única solução apresentada é a abstinência, no fracasso desta os alunos usuários passam a ser vistos, cada vez mais, como marginais.

Esta visão precisa ser confrontada, pois, faz dos adolescentes pobres e negros a maioria das vítimas nas periferias do nosso país tendo por base o ideário falacioso de ‘combate’ e ‘guerra’ às drogas. Como cita Acselrad (2003, p. 4) “fala-se de um verdadeiro extermínio da população pobre, entre 15 e 17 anos, de índices assustadores de morte, por arma de fogo”.

“Quando eu entrei no crime, eu me sentia como se eu tivesse desrespeitando a sala de aula, eu tava lá, mas eu só queria saber de fumar drogas”. Milena

Quando não há a expulsão, as adolescentes, como em um contágio grupal, por reconhecerem-se indignas de estarem inseridas nesse contexto devido ao uso de drogas e o envolvimento em práticas infracionais se autoexcluem, como se nesse ambiente não coexistissem possibilidades delas atuarem enquanto sujeito e repensarem suas condutas. A atuação das escolas e dos professores mostra-se isolada para essa abordagem com os alunos. No contexto brasileiro, os professores não localizam uma rede de trabalho entre saúde e educação que ligue, organize, prestigie um trabalho coletivo para abordar as questões das drogas. Como sabemos, este ainda é pensado como um problema de segurança e normalmente é o aparato policial convocado para enfrentar o problema.

Como já mencionado, Marquez (2013) propõe uma educação sobre drogas que opere além dos argumentos simplistas e repressivos de “como as drogas fazem mal”, para um diálogo que possibilite os questionamentos do porquê algumas drogas são lícitas, outras ilícitas, a relação entre elas e a criminalidade e a visão deturpada do usuário como uma pessoa moralmente decaída.

A noção do que é verdadeiro ou falso no território da legalidade do uso fica confusa, pois enquanto o álcool fica associado enganosamente à juventude, beleza, diversão, sucesso, tenta-se construir uma imagem oposta em relação às drogas ilícitas na qual o prazer é totalmente negado, predominando situações de perigo, doença, solidão e morte, o que a realidade cotidiana desmente. (MARQUEZ, 2013, p. 63).

O autor enfatiza que os programas de prevenção devem estar aliados ao Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), para proporem intervenções que visem uma abordagem dialógica e democrática. A proposta da educação sobre drogas embasada nos princípios da redução de danos abstém-se da empreitada fantasmática de prevenir todo tipo de uso de droga. Considera as complexidades que se instalam na relação entre uso de drogas e a subjetividade dos sujeitos processos subjetivos e o mal-estar no mundo atual.

“Eles (professores) estavam era achando bom terem tirado mais um noiado da escola. Tinha um aluno a menos bebendo água, menos um aluno comendo, menos um gastando energia, menos tudo. Eu era só mais uma no meio da multidão. Eles não ligam, o salário deles vai cair todo mês”. Milena

Como vimos, a escola ainda está moldada e organizada para receber alunos idealizados, “prontos” para a aprendizagem e que correspondam à fantasia do professor. Por essas circunstâncias, o professor alega ser o próprio aluno culpado por tal fracasso. Essa lógica perversa é naturalizada na maioria das escolas públicas brasileiras, ou seja, ignora-se uma violência estrutural e atribui-se ao aluno as justificativas para um mal-estar que é social e complexo (LEGNANI E ALMEIDA, 2000).

Desta forma, não podemos falar de uma educação inclusiva para as adolescentes em conflito com a lei pelo fato de a escola ser pautada em uma idealização ilusória de ‘alunos perfeitos’. Desconsiderando que os adolescentes são sujeitos em pleno questionamento, que não se contentam com falsas soluções (WINNICOTT, 2011), o que está em questão para eles diante do mal estar escolar são as experiências subjetivas e as identificações construídas nas fratrias: é “*muita lombr*”, “*é muito bom*”, “*a “minha maconha, eu não deixo não”*” (Laura, Loiane e Mônica).

Em suma, as fratrias que se formam via criminalidade compartilham da estreita relação entre o uso de droga, a recorrência do ato infracional e a inércia quanto à participação em atividades escolares e sociais. Não é uma questão de atribuir ao uso de drogas o cometimento do ato infracional, ao contrário, entrar no “corre” exige o uso de drogas. As próprias adolescentes confirmaram que não estavam sob o efeito de drogas, quando no cometimento do ato infracional, pois asseveraram não precisar de “auxílios” para a prática do ato. Utilizar-se de drogas ilícitas é um dos requisitos para fazer parte ‘do corre’, justamente por serem consideradas, na visão da sociedade, drogas transgressoras. Exemplo disso, tabaco e álcool não são utilizadas pelas adolescentes entrevistadas.

“Vou te contar uma história, aqui nessa cidade satélite, os meninos são playboy, eles é assim de família mesmo, eles pegam 20 gramas de maconha e acham que estão abafando, eles tem boa condição, de família. Eles querem ser do corre, sabe: eles são lá da nossa escola, ficam falando umas gírias, querendo ser, falando umas coisas. Não sabem de nada, nós já aprontamos tanto na a vida, e eles querem ser bandido e a gente só: oh, meu deus!” Lilian

Como destacamos a educação *para a realidade* diante das questões de gênero seria fundamental para que as adolescentes redimensionassem seus papéis como mulheres em nossa realidade. De igual forma, ultrapassar uma educação infantilizada, ou seja, religiosa no sentido de ser uma verdade pronta e acabada em torno do ideário “as drogas fazem mal” é fundamental para que os/as adolescentes reflitam sobre os desastres causados pelo comércio ilegal de drogas com a morte de milhares de adolescentes nas periferias do nosso país. Seria um caminho para levar esses sujeitos a uma reflexão fecunda, crítica muito mais eficaz para coibir o uso de drogas, do que a visão proibitiva da escola.

Porém, a vivência das meninas mostra que a escola que poderia atuar como um lugar de amparo intelectual como forma de simbolizar ou interrogar as condições precárias da vida, as injustiças, as contradições da nossa sociedade repetem apenas a humilhação, rejeição e exclusão implícita e explicitamente. Assim, elas saem da escola formal e adentram a escola da criminalidade, como “professoras”, como podemos ver através da música que foi cantada nos dois grupos de encontros:

(...) *A rua vai ensinar o que um professor não ensinou
E proliferou, proliferou a rua vai ensinar
O que seus pais não ensinou
Na minha escola não tem professor é só diretoria
Ninguém hoje mais entra que o portão fechou
É só diretoria
Êta mundão sem direção heim! Norte foi professor*

*Olha os loucos do fundão(...)
 Num apavora, que hoje é o fundão quem vai da aula
 Então acelera, que a vida aqui e gold não para
 A rua ensina, eu me formo cordão de prata aba reta
 Bem estar é uniforme
 Mais disciplina. Que hoje a rua traz aula de química'*

Considerando as inúmeras condutas infracionais já cometidas, as meninas já se nomeiam como 'professoras', isto é, já estão inscritas na criminalidade o suficiente para propagarem as aprendizagens advindas desse contexto. A música também evidencia a substituição da referência dos pais e professores, pelo "mestre da criminalidade".

A criminalidade torna-se uma forma de inscrição no laço social *via* ato infracional, a aprendizagem no fazer do crime pode ser compreendida como um saber que garante a inscrição nesse laço (GUERRA et al, 2009). Representa também o quanto a criatividade das adolescentes foi canalizada para a criminalidade: a literatura, os cálculos geométricos, as artes cênicas foram aos poucos substituídas pela composição de poemas e músicas feitas dentro nas unidades socioeducativas (anexo), pelos cálculos do tráfico de drogas, pelo esquema de um roubo, pela aprendizagem em como abordar pessoas.

“Quando eu comecei a usar drogas, eu nem estava mais na escola, porque tipo assim, professor, diretor, os alunos tinham bullying. Estudar para que? Teve uma vez, eu fui falar com o professor e fui levar caso na direção, porque os alunos estavam malhando de mim, do meu tamanho e ficavam falando que eu era gorda, feia e também porque eu sou preta, muita gente ficava com bullying comigo. Eu cheguei na direção, e eles chamaram a professora, no outro dia, essa professora chegou na escola com setes pedras em cima de mim, me xingando toda. Desde daí eu comecei a desistir da escola, porque se professor e diretor não liga, o que eu fazer o que na escola, me diga?” Patrícia

Embora todas as adolescentes tenham abandonado a escola e apresentem em suas falas, a negligência desta instituição, mencionam contraditoriamente que a 'escola é boa', pois se culpabilizam pelo fracasso escolar, ou seja, repetem o discurso escolar e incorporam os estigmas que receberam deste contexto.

“Nada, está tudo certo com a escola, só tá faltando a gente para estudar!” Janaína

“A escola não é ruim, e nós que desapegamos um pouco”. Luany

A escola é tida como um lugar de obtenção do diploma, mas não necessariamente como um lugar de pensamento, reflexão e aprendizagem:

“Porque tipo, nós não somos pobres, nós somos humildes, né? Pobre é o diabo, se não estudar vai ter o que? Nós, não vamos ter mais nada!” Luana

“Você sabia que hoje para você varrer a rua, você tem que ter o ensino médio”. “Na verdade, se não estudar o que vai ser de nós nesse mundo?” Carla

“Se com estudo já é difícil, imagine sem estudo. Tem que estudar pelo menos para ter alguma coisa? Para ter as coisas, para ser inteligente”. Ângela

As adolescentes compreendem que sem os estudos, não há um lugar na sociedade. A noção de fracasso escolar em nossa sociedade está bastante relacionada ao fracasso na vida e o sucesso corresponderia a um diploma que lhes garantiria um ‘trabalho honesto’, possivelmente mal remunerado. Podemos nos perguntar o quanto este projeto adaptativo impede o retorno à criminalidade e as respostas sobre esta questão são vagas. Citando Kupfer (2001, p. 130) “qual o discurso social dominante da educação?” Se não da falência escolar, da desmotivação dos professores, da negligência com o conhecimento apresentando, com a violência na e da escola?

Como poderia as adolescentes reconhecerem a escola como “salvadora”, dadas essas condições? Ressalta-se que as adolescentes evadem dessa escola moralizante e perdida, como já mencionado, e só retornam quando se inserem no sistema socioeducativo.

“Porque eu vim para a unidade e eles me colocaram na escola! E já que agora, eu tenho essa oportunidade, melhor estudar logo! Porque antes eu só queria ficar nessa vida de vender drogas, de roubar!” Amanda

No que tange ao retorno à escola, os relatos das adolescentes nos possibilitam ver que é obrigatoriedade à escolarização na unidade socioeducativa que as movimenta ao retorno escolar.

“Aqui eu vou para aula né? Porque se não, eu perco meu final de semana. Eu só vou para assistir a aula mesmo, porque eu já estou reprovada”. Janaína

“Eu vou para a escola, fico até o último horário se tiver aula. Hoje, estou conseguindo. Criei maturidade!” Janaína

“Essa é podre, desinteressante, não tem nada de legal, podre mesmo! Eu não vou mentir só estou estudando nela para não ficar sem estudar! Quando eu estiver melhor, vou pagar uns estudos para mim”. Jordana

Ao fim do cumprimento da medida socioeducativa as adolescentes estarão engajadas na escolarização ou terão esses espaços substituídos novamente por uma carreira delinvente?

A aposta que postulamos nessa pesquisa é que durante esse período possam existir ações tanto na escola como no sistema socioeducativo que redimensionem esta carreira, como nos ensina Winnicott (1954). Para este autor, como vimos, a cristalização na delinquência é um longo processo. A frieza nas condutas criminais decorre de inúmeras tentativas frustradas de busca de suporte no social. A subjetivação política é um anteparo simbólico, coletivo que atua nos campos da racionalidade e da subjetividade ao mesmo tempo é ainda uma proposta pouco explorada pelas instituições, as quais, sem sombra de dúvida, optam por discursos adaptativos.

À lógica perversa do social e do discurso capitalista culpabilizam quem não se adequa a essa lógica. Em suma, conforme cita Castro (2009) é preciso o sentimento de pertencimento e responsabilização para incluir-se nas discussões sociais, a subjetivação política seria a forma para que adolescentes e jovens nesse contexto infracional encontrassem um lócus para questionarem pela via da palavra das negociações. A pesquisa evidenciou que o espaço de pertencimento e responsabilização que as meninas encontraram refere-se às fratrias pela via da criminalidade, contra o social e não como protagonistas de movimentos para mudanças sociais.

5.4 O que estou fazendo da minha vida? E o futuro?

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
A medida socioeducativa e a família como suportes para afastar da criminalidade e para pensar no futuro.	Fatores contribuintes para o afastamento da conduta infracional.	O que estou fazendo da minha vida? E o futuro?

Embora coexistam os aspectos subjetivos, que demarquem a diferença na vivência das adolescentes, a família, os namorados, as experiências da vida e a medida socioeducativa atual são apontadas pelas adolescentes como contribuintes para repensarem os planos futuros distantes da criminalidade.

“Tudo me ajudou. A internação, minha mãe, a medida aqui. Tipo, minha mãe nunca desistiu de mim, o problema era eu e minhas amigas. Quando eu entrava no corre, eu sempre falava com minha mãe, mas ela ficava triste chorando, ficava na igreja orando por mim. Meu irmão no dia que descobriu que eu estava fumando maconha ficou bravo, ficou culpando meu outro irmão, e perguntando quem tinha me dado maconha”. Patrícia

Assim como Patrícia, as adolescentes Mônica, Janaína e Loiane destacaram a mãe, como um aspecto que as mobilizam para a mudança:

“A única pessoa que me faz pensar mesmo é minha mãe”. Janaína

“É minha mãe também, porque eu não queria que minha mãe atravessasse aquelas grades, não. E eu tenho que ficar de boa, para ajudar minha mãe com meus irmãos, porque tudo isso é a mesma coisa de você criar um cachorro e ele te morder”. Mônica

Nos estudos de Penso, Gusmão e Ramos (2009) com meninos em conflito com a lei, evidenciou-se que o sofrimento da mãe é um motivo para o afastamento das condutas infracionais. Este discurso é, inclusive, utilizado nas unidades socioeducativas para coibir a reincidência nos crimes. Segundo pesquisa de Assis e Constantino (2000), os conflitos das meninas com suas mães referem-se a não aceitação da servidão doméstica e com isso a saída precoce de casa. Compreende-se que na reelaboração psíquica da adolescência, a figura materna desloca-se do lugar de identificação e idealização. As adolescentes buscam uma realidade distinta de suas genitoras - subempregos, dificuldades no gerenciamento econômico, cuidados com a beleza - e fazem o caminho do ‘ganho fácil’ das drogas.

Além dos namorados e companheiros, Melina, Janaína e Patrícia mostram que a maternidade é um fator importante para repensarem a conduta criminal:

“Com certeza, porque a mulher se ela tem aquele sentimento verdadeiro dentro dela [...] por que ser mãe é uma coisa tão maravilhosa, que não se explica por palavras e sim por atitudes. Ser mãe, a gente se sente assim, mais especial, eu me sinto, porque o homem não pode gerar uma vida, eu me sinto melhor do que o homem. Minha filha vai ser minha companheira por muito tempo é claro que as situações da vida vai nos afastando. Eu agradeço a Deus por ter ela, por eu falo que minha filha é minha vida! É o seguinte se eu não tivesse ela, eu não estaria conversando com você aqui, eu te garanto isso! Eu já teria falecido ou matado muita gente também, porque eu sempre fui atitude. Hoje em dia, eu optei em fazer o certo! “Milena

“Agora, eu tô parando mais (uso de drogas), porque estou grávida. Eu quero parar, mas não estou conseguindo! Cigarro, eu já reduz bastante. Estou com 3 meses”. Patrícia

Outro suporte para a reinserção social em que são categóricas é a própria medida socioeducativa atual, em contraposição a experiência da maioria delas na internação.

“Se fosse antes, eu já estaria no corre para sustentar meu filho, mas agora, a medida já me ajudou muito. Porque o fato de ficar aqui o dia todo, sempre tem alguma coisa para fazer, porque se eu tivesse em casa eu ia querer voltar para o tráfico. Aqui, eu nem penso nisso! Mas, em casa eu ia voltar para o tráfico. Eu fico em casa o dia todo sozinha!”. Patrícia

“Aqui a gente tem oportunidades de estudo, trabalho, cursos”. Loiane

“Para mim foi aqui, porque senão, eu já estaria no corre!” Mônica

Constata-se, portanto, que essas atividades permitiram às meninas se depararem como objetos possíveis nesse momento de reinserção no laço social. Em uma interpretação psicanalítica, essas oportunidades funcionaram como objetos de ligação, como objetos transicionais, ou seja, como formas ampliadas de se relacionar com o mundo, bem como um modo de lidar com o sofrimento, pois se mostraram interessadas e desejosas para repensarem suas relações com novos objetos:

“Nós acordamos cedo aqui, às 7 horas, nós já estávamos no curso, gata!” Janaína

“Agora, tipo assim, a minha mente mudou. Hoje, eu paro para pensar. Tem algumas coisas que eu paro para pensar cabuloso, que se antigamente, se eu pensava para mim. Não, eu sou uma das mais antigas daqui! Estou melhor, antes eu respondia, os agentes, agora é tranquilo, tirando essas questões do NAI, aqui é uma família, a dona Fulana é uma mãe para nós. As meninas que estão evadidas são muito é burras de não aproveitar as oportunidades”. Bruna

Bruna reconhece na instituição um ambiente familiar, em que elege uma das coordenadoras no ideal de mãe. A compreensão da figura materna no imaginário social, é uma mulher que cuida, que se sacrifica, perdoa e está sempre disponível para os filhos (LAGARDE, 2011). É importante frisar que essa ‘mãe’ é aquela que concede o colo, dá o apoio, mas também coloca o limite, utilizando do discurso da instituição, da lei como mostra o relato de Jordana:

“Olha, fim de semana passada, eu fiquei chapada de tanto fumar maconha e tem que estar na segunda, eu já não queria vir. E aí eu esqueci de tirar do meu bolso, um pouco de crack, quando cheguei aqui, vim com pressa, era até o plantão de hoje, quando foram fazer a revista, quando ela pegou o papel. Ela disse, o que é isso? Ah, fui para a DCA. E aí eu tenho um usuário de crack! Nada bonito isso, nada mesmo!”
Jordana

Observou-se, assim, que a unidade socioeducativa apresenta os elementos de interdição da lei, que ocorre a partir da postura dos agentes socioeducativos e dos profissionais. Além do protocolo de responsabilização do ato infracional em si são sempre convocadas a refletir sobre o modo que se relacionam com os agentes, com a pesquisadora, dentre outros.

“Por um lado, me ajudou também, por que se eu tivesse com a cabeça de antes, nem aqui eu estava mais” Janaína.

“Aqui ajuda, a internação não.” Janaína

“Na internação a gente não aprende nada disso, a não ser ficar mais bandido”.
Lilian

“É uma revolta! Tu se revolta, quem é que nunca se revoltou num lugar daquele? Só aumenta o ódio que a gente tem no coração. Eles tratam a gente mal lá”. Janaína.

Embora o ECA tenha apresentado avanços no acolhimento dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a efetividade na operação das medidas ainda se apresenta em casos isolados, por vezes, destacados pela mídia, mas não representa a totalidade, sobretudo em todas as unidades de internação nos estados brasileiros.

“Cadeia só piora a gente, com os caras te batendo em uma cela escura. Algemas nas nossas mãos, depois dão uma caneta para a gente escrever caneta não combina com as algemas”. Mônica

“Eu vejo assim, sócio vem de sociedade e reeducação de educação, a gente deveria ser preparada para viver em sociedade, mas não acontece nada disso na internação”. Loiane

Salienta-se que quanto mais cedo houver a intervenção às adolescentes no contexto socioeducativo poderão advir melhores resultados, de acordo com Winnicott (1994). Considera-se que as intervenções que ocorreram nesse tempo de internação foram

insuficientes para as meninas repensarem sua conduta. Pontua-se que as meninas relataram ter cumprido medida provisória (45 dias), além da internação sanção, uma, duas vezes.

No que tange à unidade socioeducativa vigente, testemunha-se que os pequenos grupos e o contato externo com a realidade, ou seja, as saídas para a escola e trabalho na responsabilidade do retorno diário a instituição, possibilitam um melhor acompanhamento e uma intervenção que as convoque à realidade. Winnicott (1994, p. 124) menciona que no ambiente de acolhimento é preciso “doses pequenas de liberdade”.

Além disso, a postura dos atendentes no respeito às adolescentes, na abstração do olhar para o conflito com a lei e sim para as meninas enquanto sujeito é um fator mobilizador de mudanças.

Nada resultará de bom oferecer a elas condições artificiais de indulgência; através da aplicação criteriosa da justiça, as crianças devem ser levadas gradualmente a confrontar-se com as consequências de suas próprias ações destrutivas. Cada criança estará apta a suportar isso na medida em que tiver sido capaz de extrair algo de bom e positivo da vida no alojamento, ou seja, na medida em que encontrou pessoas verdadeiramente confiáveis e começou a construir a confiança e a crença nessas pessoas e em si mesmas. (WINNICOTT, 1994.p. 76)

A pesquisa de Barcinski (2009) evidenciou que o abandono de muitas mulheres da criminalidade é devido à abordagem violenta dos policiais. O mundo do crime” expõe as meninas as diversas situações de vulnerabilidade.

“E a outra é que se eu continuar nessa vida, eu vou para a colmeia”. Jordana

“Tenho que mudar de vida, porque essa vida só leva cadeira, ou uma cadeira de roda ou cemitério”. Amanda

**“O que eu estou fazendo da minha vida, que sacanagem! Ai, eu voltei a estudar, traficando. Estudava a tarde, chegava tomava banho e ia para o corre vender droga, eu já tinha meus contatos na Ceilândia e Taguatinga. Aí, eu conheci uma donas”
Jordana**

“Sei lá, é um mundinho muito ridículo que a gente vive, a gente acha que está arrasando, abalando, enquanto não está ganhando nada, só perdendo! E perde de verdade, quem está envolvido sabe que perde, perde tudo o que você conquistou com o tráfico. Tudo o que você conquistou com o tráfico, tudo vai fácil. Até uma calça que você comprou com o tráfico, a maldita calça vai rasgar aonde você triscar, pode ser a melhor calça tudo, tudo vai fácil! Não fica nada para você”. Lilian

As meninas reconhecem que a continuidade nesse caminho infracional só lhes concederia riscos a suas próprias vidas, porém percebe-se, também, que ficam sozinhas na decisão de abdicar dos ganhos fáceis da criminalidade ao saírem da instituição, uma vez que os discursos adotados pelas escolas e pelos sistemas socioeducativos são moralizantes, apelativos e punitivos. É importante mencionar que quando perguntado às adolescentes se consideravam-se afastadas da criminalidade muitas revelam que não totalmente e delegavam ao uso de droga à permanência nessas condutas.

Desta forma, as adolescentes acabam por repetir um discurso social que atrela o usuário de drogas à violência, isso contribui para uma visão do usuário como alguém marginalizado e desviante. Assim, elas próprias se veem “congeladas” em uma carreira delinquente por incorporarem tal ditame social e tentam a todo custo, por isso, se afastarem das drogas; postura que sabemos, tendo por base a psicanálise, é inócua para coibir as recaídas, pois a voracidade do superego atua, na maioria dos casos, como a mola para a reincidência.

Destaca-se que na decisão de abandonarem a criminalidade, os planos futuros das meninas apontam para o desejo de obter um trabalho, finalizar a escola e iniciar a faculdade. Porém, nota-se que esses planos se voltam para o consumismo, isto é, para obtenção de objetos de luxo pessoais, casas, carros, grandes viagens, ou seja, são altamente idealizados.

Explicitando: em uma das atividades em que lhes foi solicitada a montagem de um cartaz de como gostariam de estar daqui a 5 anos, os objetos de consumo colocaram-se como o objetivo principal. Explicaram que tais objetos seriam obtidos mediante o trabalho, porém, no momento de explicarem como alcançariam esse trabalho, a realidade mostrou-se distante de suas ações no momento provocando-lhes angústia.

Ao fim da apresentação desses resultados deparamos com a sensação de que todos os sistemas que deveriam assisti-las (família, escola e a Socioeducação) apresentam-se fragilizados nas suas funções. Esses sistemas não compareceram como operantes na sustentação de uma lei simbólica que conceda às adolescentes segurança para prosseguirem em suas vidas em uma perspectiva voltada para a alteridade, para uma participação social crítica.

Em um dos encontros, foi solicitado que relatassem o que gostariam de fazer pela sua comunidade ou sociedade, as respostas direcionam ao desejo de reparo e investimento social, ainda que desamparadas de um grupo que as auxilie na execução dessas atividades, que possibilitem novas formas de participação, uma vez que tais ações são pensadas pelo viés filantrópico e de forma individual.

“Eu quero ajudar todo mundo, criando um lugar para quem não tem casa e mudando de vida, porque eu não vou mais cometer ato infracional”. Ângela

“Eu quero estudar, quero não mais mexer com coisas erradas, quero ajudar até mesmo o orfanato, mas ajudar mesmo é meu sonho! Aqui mesmo em Brasília, se eu pudesse visitar um orfanato e ajudar que queria”. Bruna

**“Eu já mudei, eu quero ajudar aqueles que eu já ajudei a destruir muitas vidas!”
Milena**

A pesquisa evidencia, portanto, o desejo das meninas de mudanças de serem atuantes para que haja mudanças sociais. Assim, concluímos com Winnicott que as ações delituosas dessas meninas são realmente um pedido de socorro que precisam ser escutadas por todos dentro de uma perspectiva palpável, viável e não de forma ilusória, denegadora das contradições da condição humana.

ALGUMAS QUESTÕES PARA CONCLUIR

Ao final da pesquisa pode-se afirmar que as questões de gênero, o esvaziamento da função simbólica das escolas e os ditames da sociedade de consumo operam para que a operação adolescente descrita por Rassial (1999) ocorra de forma conturbada levando as adolescentes entrevistadas para a entrada e a permanência em condutas infracionais. Cabe às adolescentes a criação de novos ideais nessa etapa de vida, mas o que lhes é apresentado mostra-se como um muro e não como uma ponte para uma travessia até a idade adulta.

Percebe-se que essas meninas foram se constituindo no crime sem que ninguém as percebesse, aprendendo e reforçando condutas que as deixaram expostas a vários tipos de violência. O que parecia ser empoderamento no mundo do crime tornou-se um cativo na vida dessas adolescentes. De igual forma, a saída de tal servidão não se mostra promissora, pois se deixam enredar por dispositivos irrealistas, como a plenitude da maternidade, a proteção dos companheiros na esfera do lar, a potência decorrente das aparências no mundo do consumo e até a filantropia, pensada como uma tentativa de expiar a culpa pelos atos cometidos.

Destaca-se que na falta de intervenções que privilegiem o uso da racionalidade em prol de mudanças subjetivas, as adolescentes ficam propensas a subjetivarem-se nos três aspectos de gênero fornecidos às mulheres por nossa cultura: beleza mercadológica, maternidade e o casamento e, assim, abdicam dos estudos e de outras atividades culturais e sociais.

A realidade das adolescentes mostra que as drogas ilícitas não operavam somente como anestesiantes nas travessias individuais da adolescência, mas sim como sintoma social, ou seja, como um discurso que as impeliu ao crime pelas inúmeras contradições e denegações que residem neste mesmo discurso, sobretudo, na constituição de suas irmãs. Nesse sentido, é fundamental pensar o debate sobre drogas dentro de uma abordagem da educação e da saúde pública, uma vez que tal problemática, ao ser pensada somente pelo viés da segurança pública, dentro do ideário do 'combate ao inimigo', mostra-se falida e produtora de ainda mais violência.

No que tange à relação com o saber, as meninas estabeleceram desde muito novas um saber que lhes permitiu um sustento para a vida, em detrimento do saber escolar. As falas nos esclarecem que as meninas reconhecem a escola como um espaço que viabiliza ganhos

futuros, porém são falas vazias e insuficientes para que canalizem nessa empreitada a energia pulsional.

Inúmeras pesquisas do âmbito da psicologia apontam a importância do suporte às famílias para que possam auxiliar na reinserção social dos e das adolescentes em conflito com a lei. É indubitável a importância dessas intervenções, no entanto, na prática, pouco se tem intervindo eficazmente junto a esses sistemas familiares.

Por isso, neste trabalho enfatizamos também a relevância do redimensionamento dos trabalhos institucionais, ou seja, apostamos em uma mudança do paradigma meramente adaptativo para um que seja crítico, coletivo e mobilizador para os adolescentes.

Faz-se necessário também propor a inclusão em seu sentido mais radical para esses sujeitos. Na compreensão de que a constituição da subjetividade está atrelada ao discurso do Outro, os modelos ditados pela sociedade contemporânea e acentuados pela mídia precisam ser questionados e não propagados como recompensa para os “bons cidadãos” para que a educação seja, de fato, inclusiva.

Na perspectiva da *educação para a realidade*, o esclarecimento das questões nebulosas, mas reais e concretas que envolvam as condições das mulheres, a exploração do homem na sociedade e sua consequente reificação são basilares. A ilusão, nessa empreitada, não tem valor e não condiz com a realidade da condição humana. Desse modo, acreditamos que essa concepção precisa ser levada a efeito nas escolas e, sobretudo, nas unidades de atendimentos às adolescentes em conflito com a lei. O foco deve ser o de abdicar da adaptação e da inserção social via trabalho para que o/a adolescente possa se tornar um “consumidor honrado” por pagar o produto desejado com seu trabalho? Seria esse o caminho? Para eles e elas não seria mais fácil ter tais objetos tão absolutamente descartáveis advindos do mundo do crime?

Com as contribuições da Psicanálise podemos sintetizar que uma das funções dos profissionais dessas unidades, além de apresentarem novos objetos de caráter sublimatório é aproveitar o potencial crítico dos grupos de adolescentes e fazer deles uma potência para que se vejam integrantes de uma sociedade injusta, mas que pode ser transformada, desde que canalizem a revolta e ampliem o pensamento coletivo. Constata-se a necessidade da escola e do sistema socioeducativo fomentarem nos adolescentes a construção de movimentos que privilegiem a participação política para que saiam das posições de vítimas ou de algozes da sociedade.

Apoiadas na leitura do processo de subjetivação política, entendemos que a escola e o sistema socioeducativo podem ser espaços reais para essas construções coletivas. A pesquisa

aponta que somente com a inserção política das adolescentes é possível a troca da violência para a construção de alternativas em face dos dilemas sociais, pois isso remete para a saída de uma queixa que é individual para demandas que são sociais, conforme desejo revelado pelas adolescentes de contribuírem com o mundo que as cerca. Frisa-se também a necessidade de que movimentos sociais feministas tenham uma atenção junto às adolescentes em conflito com lei com fins de lhes possibilitar um redimensionamento dos papéis de gênero.

Em suma, tendo em vista o crescente movimento da redução da maioridade penal em que se visa modificar a idade penal dos 18 anos para os 16 anos, quando no cometimento de crimes hediondos, o qual já se encontra aprovado em segundo turno pela plenária parlamentar do Congresso Nacional brasileiro, é essencial destacar que os e as adolescentes contabilizam estaticamente apenas 1% no cometimento de crimes hediondos. Esse índice mostra-se ínfimo em comparação aos assassinatos de jovens na mesma faixa etária pelo envolvimento com o mundo das drogas. Dessa forma, a proposta de redução da maioridade penal apresenta-se como mais um retrocesso na história do nosso país, mais um entre muitos outros que estão em curso, em função de projetos de leis demagógicos e desprovidos de sentido que pupulam na atual legislatura.

Projetos que negam a tendência arcaica das classes dominantes em sobrepujar os desviantes e relançá-los às condições mais vulneráveis e degradantes que possam existir, bem como a tendência de fazer destes o alvo sensacionalista midiático. Ressalta-se, por fim, a omissão dos poderes públicos em face de uma violência que é estrutural, composta pela violação de direitos, do descaso com a desigualdade social, com a distribuição de renda entre as classes econômicas.

Assim, parece-nos evidente que a proposta de redução da maioridade penal representa uma forma de atingir a população jovem pobre, estabelecendo um verdadeiro *apartheid* social, pois tais adolescentes estão mais expostos aos riscos. Ignorar essa realidade e simplesmente estigmatizá-los como perigosos e bandidos é uma forma de eliminar, via eugenia, tais problemas. Percebe-se, por exemplo, que os meios de comunicação, sobretudo os telejornais, enfatizam a violência cometida pelo adolescente utilizando o termo “menor”, reverberando e destacando tal termo todas às vezes que se tem a participação do adolescente em um ato infracional.

Destaca-se que com a implantação do capitalismo avançado aqui no Brasil ocorrido nas últimas décadas do século XX, propagou-se o estímulo ao consumo de bens em detrimento das relações sociais mais sólidas. É nas vitrines da sociedade de consumo que gira a economia e produz riquezas para as classes dominantes. Qualquer um que ameace essa

lógica superficial tende a ser visto como um estorvo que merece ser trancafiado. Por isso o ECA precisa ser defendido, por representar um avanço na história da infância e da adolescência, sendo necessário ainda sua melhor efetivação em políticas públicas para que realmente rompam com as resistências no que tange às desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, assegurem aos e as adolescentes em conflito com a lei o direito de serem escutados como sujeitos que desejam para si e para os outros um laço social distante das condutas destrutivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. et. al. **Gangues, gênero e juventude**: donas de rocha e sujeitos cabuloso. Kaco editora, Brasília, 2010. 314 p.
- ACSELRAD, G. A construção social do "problema" da droga. **Revista "Democracia Via"** - IBASE, Rio de Janeiro, 2003.
- ALMEIDA, S. F. C. de. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In: **Colóquio do Lepsi ip/FE-USP**, 3ª ed, 2001, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- ARIÉS, P. **História social da infância e da família**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279 p.
- ASSIS S.G.; CONSTANTINO, P. **Filhas do mundo** – a infração juvenil feminina no Rio de Janeiro. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2001.
- BARATTA, A. Paradigma do gênero: da questão criminal à questão humana. In: **Criminologia e feminismo**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- BARCINSKI, M. Centralidade de gênero no processo de construção da identidade de mulheres envolvidas na rede do tráfico de drogas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, 2009. p. 1843-1853.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. 2 ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 213 p.
- BAUMAN, Z. **Mal-estar da pós-modernidade (o)**. Rio de janeiro: J Zahar, 1998. 272 p.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de janeiro: Zahar, 2001. 258 p.
- BAZON, M. R.; SILVA, J.L.; FERRARI, R.M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 175-199, jun. 2013.
- BIRMAN, J. **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Editora. 34, 1997.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BOCK, A. M. B. Discutindo a Concepção de Adolescência. **Recriação - Revista do Creia**, Corumbá - MS, v. 3, n.1, p. 57-60, 1998.
- BOCK, A. M. B. Adolescência como Construção Social: Estudo sobre Livros Destinados a Pais e Educadores (PEE - 319). **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11(1), p. 63-76, 2007.

BRANCALHÃO, W. R. D. **A educação para o adolescente em conflito com a lei: mecanismo de inserção ou de exclusão.** 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. São Paulo. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo – SINASE.** Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil.** 35 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Lei Federal 12.594/2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial [da] União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2012.** Brasil: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BRASÍLIA. COODEPLAN, Secretaria da Criança. **Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal.** Brasília: 2013, 122 p.

BRASÍLIA. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. **Relatório de Pesquisa - Perfil do Adolescente Infrator.** Brasília: MPDFT, 2011.61 p.

BRASÍLIA. PORTARIA Nº 257, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013. **Diário Oficial do Distrito Federal,** Brasília, de 11 de outubro de 2013, Seção 01, Pág. 8.

BRITO, E. Z. C. **Corpo, sexualidade e Gênero: uma história da justiça de menores em Brasília 1960 – 1990.** 2001. 340 f. Tese (Doutorado em história). Programa de pós-graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

BRITO, G.A. **Uma análise acerca da hegemonia dos sapatos de saltos altos ao longo da história.** 9º Colóquio de Moda – Fortaleza (CE) – 2013.

BUTLER, J. Actos performativos y constitucion del gênero: um ensayo sobre fenomenologia y teoria feminista. Retirado e traduzido de: Sue Ellen Case (ed). **Performing feminisms: Feminist Critical Rtheory and Theatre,** 1990, pp 270 – 282.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALLIGARIS, C. A. A sedução dos jovens. Artigo publicado no caderno **Mais da Folha de São Paulo.** Publifolha, São Paulo, 1998.

CALLIGARIS, C. A. **Adolescência.** Publifolha, São Paulo, 2010.

CARVALHO, F. A de. **Adolescentes em liberdade assistida: algumas histórias**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

CASTRO, L. R. de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 25(4), 479-487, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000400003&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0102-37722009000400003>. Acesso em: 30 mar. 2013.

CASTRO, L. R. de. Participação Política e Juventude: Fazer mal-estar à responsabilização Frente ao destino Comum. **Revista de Sociologia e Política**, 16 (30), 253-268, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782008000100015&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0104-44782008000100015>. Acesso em: 02 mar. 2015.

CASTRO, L. R. De; MATTOS, A. R. O que é que a política tem a ver com a transformação de si: Considerações sobre a acção política a partir da juventude. **Anál. Social**, n.193, p.793-823, 2009.

CEBRID. **VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras**. UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo 2010. SENAD - Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, Brasília – SENAD, 2010. 503 p.

CELLA, S. M.; CAMARGO, D. M. P. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 281-299, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: nov. 2014.

CESPI. **A menina e a adolescente no Brasil** – Uma análise da bibliografia. Rio De Janeiro: Ed. Universitária, 1994.

CHARLOT, B. J. J. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2015. **Dos espaços aos direitos: a realidade da ressocialização na aplicação das medidas socioeducativas de internação das adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei nas cinco regiões**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2015, 216 p.

COSTA, D.L.P.O.O. **As adolescentes e a medida de internação: Rompendo o silêncio**. 2015.176 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Psicologia, 2015

COUTINHO, L. G. **Adolescência e Errância: O Laço Social na Contemporaneidade**. Rio de Janeiro: FAPERJ/ NAU, 2009.

DE LAURETIS, T. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, H.B (org). **Tendências e impasses** – o feminismo como crítica da cultura. Rio de janeiro: Rocco,1994 p. 206-241.

DIAS, A. F. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2011. 169 f.

DO CARMO, V.C.S.; ROSA, M. D. O laço social na adolescência: a violência como ficção de uma vida desqualificada. **Estilos da Clínica** (USP. Impresso), v. 18, p. 297-317, 2013.

DUARTE, V.M; CARVALHO, M.J.L. (Entre) olhares sobre delinquência no feminino. **Ex æquo**, n.º 28, 2013, pp. 31-44

EM BUSCA de uma nova oportunidade. **Correio Braziliense**. Brasília 2 jun. de 2014. Caderno Cidades, p. 20.

FACHINETTO, R. F. **A Casa de Bonecas**: um estudo de caso sobre as adolescentes privadas de liberdade no Rio Grande do Sul. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Instituto de Filosofia e Ciências humanas. UFRGS, 2008.

FÁVERO, M. H.; ABRAHÃO, L. M. "Malhando o gênero": O grupo focal e os atos da fala na interação de adolescentes com a telenovela. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, p. 175-182, 2006.

FIGUEIREDO, L. C.; MINERBO, M. Pesquisa em psicanálise: algumas idéias e um exemplo. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, 39(70), p. 257-278, 2006.

FREUD, S (1930). Mal-estar na civilização. In: FREUD. S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. XXI. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1921) Psicologia de grupo e a análise do ego. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII, 1921/1996.

FREUD, S. (1932) Novas conferências introdutórias à Psicanálise. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (Vol. XXII.). Rio de Janeiro: Imago. 1996

FREUD. S (1913). Totem e Tabu. In: FREUD. S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**, vol. XIII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD. S (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: FREUD. S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. XIII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD. S (1927). O futuro de uma ilusão. In: FREUD. S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. XXI. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD. S (1937). Análise terminável e interminável. In: FREUD. S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. XXIII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALDUROZ, J. C. F. et al. Uso de drogas psicotrópicas no Brasil: pesquisa domiciliar envolvendo as 107 maiores cidades do país - 2001. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto , v. 13, n. spe, p. 888-895, Oct. 2005.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. de A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 38, 2008. p. 41-59.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1991. 177 p.

GUERRA, A. M. C. et al . Risco e Sinthome: A Psicanálise no Sistema Socioeducativo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 30, n. 2, p. 171-177, June 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2015.

HACHEM, Z.I. **Entre Muros**: as expectativas e aspirações educacionais em torno de adolescentes em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa de internação em Minas Gerais. 2011.117 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2011

IBGE. **Pesquisa Nacional de saúde do educador**. Rio de Janeiro: 2013

ICPR. **World Female Imprisonment List third edition Women and girls in penal institutions, including pre-trial detainees/remand prisoners**. USA: 2015. Disponível em: <http://www.prisonpolicy.org/research/international_incarceration_comparisons/>. Acesso em: 01 out. 2015.

KEHL, M. R. Duas hipóteses sobre a crise na educação no século XXI. **Caderno Mais**. Folha de São Paulo. 1998.

KEHL, M.R. A fratria órfã. In: KEHL, M. R. (Org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, pp. 209 – 242.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o Futuro**. Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2001. v. 1. 155p .

LAGARDE. M. **Los cautiverios de las mujeres**. Madresposas, monjas, putas, *presas y locas*. (2ª edição) México: Coordinación General de Estudios de Posgrado, 2011.UNAM.

LAJONQUIÈRE, L.; **Figuras do Infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 272p

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F.; BELEZA, F. Processos de subjetivação política nas escolas: relatos de experiências em Mediação Social. In: BRASIL, K.; DRIEU, D. (Org.). **Mediação, simbolização e espaço grupal** – propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis. Brasília: Liber Livros, 2015, p. 33-51.

LEGNANI, V. N.; ARAGÃO, S; SPINOLA, J. M.; PALADINO, L. M. Grupos de adolescentes no espaço escolar: o papel do professor face às fratrias adolescentes. **Linhas Críticas** (UnB), v. 18, p. 209-226, 2012.

LEGNANI, V. N.; MENDES, M. G.; BATISTA, K. C. A travessia do adolescente e o laço social entre os manos: possibilidades entre a delinquência e a fratria. In: ALMEIDA, T. M. C.; COSTA, L. F. (Org.). **Violência no cotidiano**: do risco à proteção. 1ed. Brasília: Universa e Liber Livros, 2005, p. 199-214.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas empobrecidas. **Estilos da clínica: Psicologia / USP**. v. 5, n.8, p. 94-111, 2000.

LIMA, N. L; CASTRO, C.F.S.C; MELO, C.M. A identificação na contemporaneidade: os adolescentes e as redes sociais. **Revista ASEPHallus**, Rio de Janeiro, vol. VI, n. 12, maio a out. 2011. Disponível em: <www.isepol.com/asephallus>. Acesso em: 01 out. 2015

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 11, p. 427-436, 2006.

LOPES, A. C. **Narrativas das adolescentes em conflito com a lei**. 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.2, 2000.

MARQUES, A.P.C. **O que pensam os adolescentes em conflito com a lei sobre a instituição escolar**. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos - São Paulo, 2010.

MARQUEZ, M. O. **Educação escolar sobre drogas: o sujeito do inconsciente e o fenômeno da toxicomania**. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2013.

MEAD, M. **Adolescência y cultura en Samoa**. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 1961. 194 p.

MELGAÇO, P. et. al. Da atuação de psicólogos orientados pela psicanálise à relação transferencial nas medidas socioeducativas: considerações para uma prática. **Revista Analytica**. 2014, v. 3, n. 5 . p. 115-136.

MELMAN, C. **Alcoolismo, delinquência e toxicomania**. São Paulo: Escuta, 1992.

MEZAN, R. **Psicanálise e pós-graduação**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

MONTE, F. F. C.; SAMPAIO, L. R. Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso), v. 25, p. 368-377, 2012.

MONTEIRO, R. F. **Adolescentes em conflito com a lei: memórias e trajetórias de vivências na escola**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2009.

MPDFT ajuíza ação para que o DF implante unidade de semiliberdade para jovens do sexo feminino. Disponível em: <<http://www.mpdft.mp.br/portal/index.php/comunicacao-menu/noticias/noticias-2013/6569-mpdft-ajuiza-acao-para-que-df-implante-unidade-de-semiliberdade-para-jovens-do-sexo-feminino>>. Acesso em: 20 out. 2014

NOVAES, J. V. **O intolerável peso da feiura**. Sobre as mulheres e seus corpos. 1ª ed. Rio de Janeiro: PUC/Garamond, 2006. 272p.

PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educação e Pesquisa** (USP.), v. 39, p. 969-984-984, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: jan. 2015.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias - Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, p. 243-266, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>

PATTO, M.H.S. Ética e mal-estar na educação: apontamentos para uma reflexão. In: **Anais do I Colóquio do Lugar de Vida / LEPSI / Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância**. 1999, São Paulo. I Colóquio do Lugar de Vida / LEPSI / Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, 1999. p. 54-62

PATTO, M.H.S. **Família pobre e a escola pública**: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, v. 3, p. 107-121, 1992.

PEDRON, L. S. **Entre o coercitivo e o educativo**: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de adolescentes em conflito com a lei. 2012, 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação UFMG, 2012.

PENSO, M. A.; CONCEICAO, M. I. G.; F.; CARRETEIRO, T. C. **Jovens pedem socorro**: o adolescente que praticou ato infracional e o adolescente que cometeu ofensa sexual. 1. ed. Brasília: Liber/Universa, 2012. v. 1. 176 p.

PENSO, M. A.; GUSMÃO, M. M.; RAMOS, M. E. C. O pai de botas e a mãe santa: a construção da identidade de adolescentes em conflito com a lei. In: LIMA, F. R.; SANTOS (Org.); C. **Violência doméstica**: vulnerabilidades e desafios na intervenção criminal e multidisciplinar. 1ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009, v. Único, p. 213-230.

PEREIRA, S. E. F. N.; SUDBRACK, M. F. O. **Drogadição e atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei**. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, v. 24, p. 151-160, 2008.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

PILOTTI, F; RIZZINI, I. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2º ed. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 2009. p. 331.

POLI, M. C.; FERRÃO, V.S. **Adolescência como tempo do sujeito na psicanálise**. *Adolesc. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, 2014. p. 48-55.

RASSIAL, J.J. **O sujeito em estado limite**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

RASSIAL, J.-J. O sintoma adolescente. **Estilos da clínica**, São Paulo, v 4, n 6.p. 89-93. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60788/63837>>. Acesso em: 03 set. 2015.

RIBEIRO, A.A.S. **Laços e desenlaces na adolescência**: uma medida para a responsabilidade. *Responsabilidades*, Belo Horizonte, 2012, v. 2, n. 1, p. 149-166,

ROCHA, A. P.R.; GARCIA, C. A. **A adolescência como ideal cultural contemporâneo**. *Psicol. Ciência prof.*, Brasília, v. 28, n. 3, 2008.

ROSA, M. D. **O discurso e o laço social nos meninos de rua**. *Psicologia USP*, São Paulo - USP- IP, v. 10, n.2, p. 205-217, 1999.

SAFRA, G. **Investigação em psicanálise na universidade**. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 171-175, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103>. Acesso em: 12 out. 2014.

SALES, M. A. **(In)visibilidade perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007. 360 p.

SCISLESKI, A. C. C. et al. Medida socioeducativa de internação: estratégia punitiva ou protetiva? **Psicologia Social**. Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 505-515, Dec. 2015.

SILVA, D. Q. da. **A pesquisa em psicanálise**: o método de construção do caso psicanalítico. *Estud. psicanal.*, Belo Horizonte, n. 39, jul. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2015.

SILVA, R. C. Simpósio 6 - violência e direitos humanos: adolescentes em conflito com a lei. A FEBEM e suas propostas socioeducativas baseadas na “Tropa de Choque” e no “Choquinho”. In: GUARESCHI (Org.), N. **Estratégias de invenção do presente**: a psicologia social no contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 178-196. ISBN: 978-8599662-90-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>

SILVÉRIO, A. C. S. **As adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa de internação no Distrito Federal**: onde fica o “gênero”? (2006-2008). 2008. 127 f. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, L. A.; COSTA, L. F. O significado de medidas socioeducativas para adolescentes privados de liberdade. **Acta Colombiana de Psicologia**, v. 15, p. 87-97, 2012.

SWAIN, T. N. Diferença sexual: uma questão de poder. In: **I Simpósio de Gênero e Literatura da Universidade Federal do Ceará**, Brasil. 2011. Disponível em: <<http://www.tanianavarrowswain.com.br/brasil/diferenca%20sexual.htm>> Acesso em: 03 jun. 2015.

SWAIN, T. N. Entre a vida e a morte, o sexo. **Revista Labrys Estudos Feministas**. 2006. Disponível em:<<http://www.tanianavarrowswain.com.br/chapitres/bresil/entre%20a%20vida%20%20a%20morte.htm>> Acesso em: 21 setembro 2014.

TOREZAN, Z.C.F; AGUIAR, F. O Sujeito da Psicanálise: Particularidades na contemporaneidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza - Vol. XI - Nº 2 - p. 525 - 554 – jun. 2011.

TRAVERSO-YÉPEZ, M.A; PINHEIRO, V.S. Socialização de gênero e adolescência. **Revistas feministas**. Florianópolis –Vol. 13, nº 1, 2005.

UNICEF. **O direito de ser adolescente**: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2011.182 p.

VILHENA, J.; MEDEIROS, S.; NOVAES, J.V. A violência da imagem: A estética, o feminino e a contemporaneidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 5, n.1, p. 111-146, 2006.

WINNICOTT, D. W. **Do Brincar à realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. (1896-1971). **A família e o desenvolvimento individual**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WINNICOTT, D. (1896-1971). **Privação e delinquência**. (Tradução Álvaro Cabral) 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, D. **Tudo começa em casa**. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZANELLO, V. **Notas da disciplina "Loucura e Mulheres"** ministrada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, na Universidade de Brasília no primeiro semestre de 2015.

ZANELLO, V. (2007). **A metáfora no trabalho clínico**. Guarapari: ExLibris.

ZANELLO, V.; FIUZA, G.; COSTA, H. S. Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 238-246, Dec. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000300238&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Feb. 2016.<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1483>.

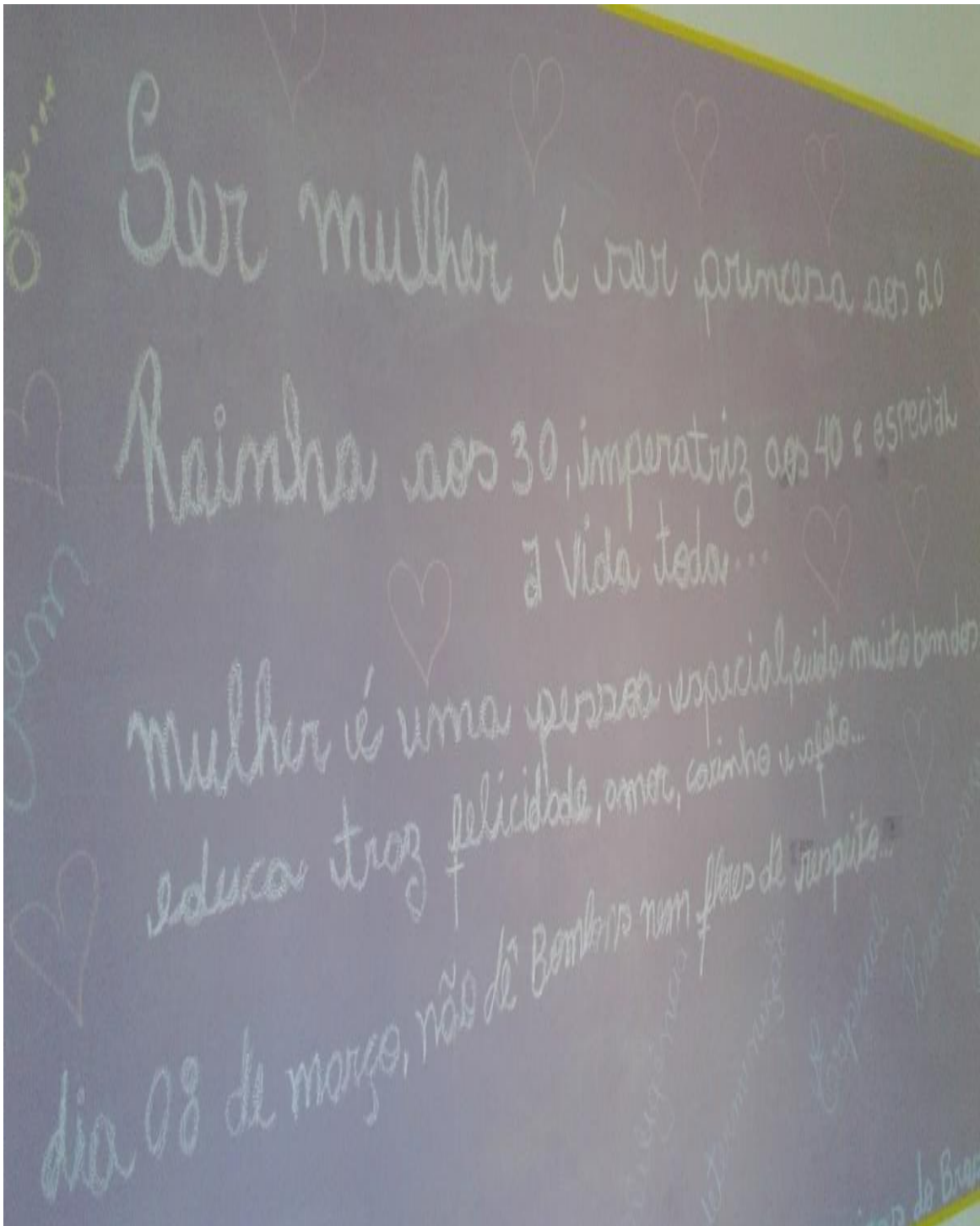
ZANELLO, V.; BUKOWITZ, B. A. C.; COELHO, E. A. **Xingamentos entre adolescentes em Brasília**: linguagem, gênero e poder. *Interacções* (Coimbra), v. 7, p. 151-169, 2011.

ZANELLO V.; ROMERO, A. C. “Vagabundo” ou “vagabunda”? Xingamentos e relações de gênero. **Revista Labrys Estudos Feministas**. 2012. Disponível em: <<http://www.tanianavarros-wain.com.br/labrys/labrys22/libre/valeskapt.htm>> Acesso em: 21 setembro 2014.

ZEITOUNE, C. M., **A clínica psicanalítica do ato infracional**: os impasses da sexuação na adolescência. *Psicanálise & Barroco em revista*, v.9, n.2, 117-134, 2011.

ANEXO A – MÚSICA DA MÔNICA: O CRIME NÃO COMPENSA

Se liga na ideia que agora eu vou te dar,
 O crime não é o crime o diabo não amacia ninguém
 Entre no crime, Entre na lei da malandragem, Viacilou, lera
 Tem que ser ligero com os voto de preto,
 Infelizmente eu estou aqui em uma cela fria, lotada de
 pilantragem, tem que ser ligero, sem dar mole, ito na espera
 da minha liberdade, a alegria se tornou uma vira
 minha família já espera da minha chegada, meu irmão
 mundo se acabando nos lombros e nos comento pegou
 minha irmã ainda é pirata não quero nela crescer com a
 solta nas cidades,
 Saudades dos roli na quebrada, saudades dos camarão
 los rox na broca a degustar, das palpebras a pesar,
 chega dia de vizita ver a dona Ana chegar daí com
 na facada no meu coração, mas é malandro cadê
 serpetua, ~~o~~ logo logo na rua eu vou estar,
 ra ou matar HA
 HA
 Até piratada PARA e PENSA o crime não compensa
 vou ficando por aqui, um salve pra maland

ANEXO B – SER MULHER

ANEXO C – MÚSICA TRIBO DA PERIFERIA

Música: Só diretoria (Tribo da Periferia)

Classe a na sala do Isaura. Pra quem anda certinho, errar é o começo da aula
 Barulho de isqueiro, fila no banheiro
 Traficar no pátio era jardim
 Pra maloqueiro

Na minha escola não tem professor é só diretoria
 Ninguém hoje mais entra que o portão fechou é só diretoria
 E tamo aí na rua sem disfarce
 Trajando o uniforme que representa
 Nossa classe, estampado na face mais um da kamikaze
 Se essa rua falasse provava que não é só fase
 Isso é que nem craque mais a dependência é grave
 Viciante, disparador de alarme da nave castigo é pros
 Comédia, aqui é enciclopédia
 E já montou, mil e um, cavalo doido sem rédea

Vida de maloqueiro feliz sofredor, tava atrás do
 Dinheiro quando o playboy
 Reprovou com um pé na fama outro aqui
 Na favela na corda bamba entre
 O luxo e a miséria

Mas proliferou, proliferou, a rua vai ensinar o
 Que um professor não ensinou
 E proliferou, proliferou a rua vai ensinar
 O que seus pais não ensinou

Na minha escola não tem professor é só diretoria
 Ninguém hoje mais entra que o portão fechou
 É só diretoria

Deixa as colegial desfilarem
 Avisa que no pátio tem maconha open bar
 Broca na cantina, fumacê na quadra
 Perdido pra quina e a vida não para

Êta mundão sem direção heim!
 Norte foi professor
 Olha os loucos do fundão
 No que a vida transformou
 Noite ao nosso dispor
 Grave ameaçador
 Fumaça, carreta loca, foda-se quem criticou

Num apavora, que hoje é o fundão
 Quem vai da aula
 Então acelera, que a vida aqui e gold não para
 Grave estrala a madrugada
 A rua ensina eu me formo cordão de prata aba reta
 Bem estar é uniforme

Mas disciplina. Que hoje a rua traz aula de química
 E essas mina linda, no porte da matéria prima
 É blunt pros correria
 É frevo patita e cia
 É bike, madrugada assovio, sinal na quina

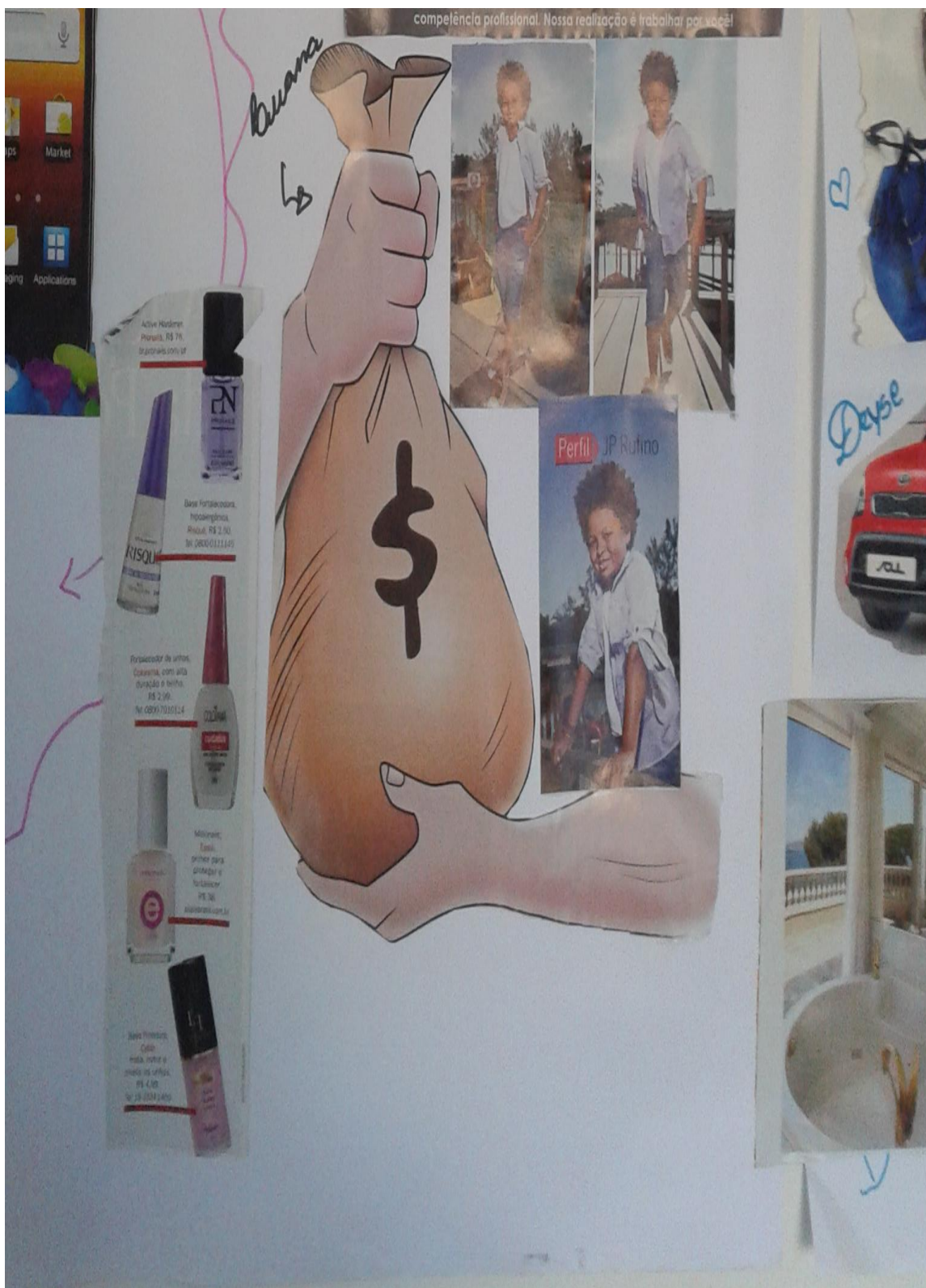
ANEXO D – PLANOS FUTUROS – MATERNIDADE, VIAGENS, IATES



ANEXO E – PLANOS FUTUROS - CARROS, CASAS LUXUOSAS, ROUPAS, OSTENTAÇÃO, MODA, RIQUEZA, FILHO



ANEXO F – DINHEIRO, OBJETOS DE BELEZA, MANSÕES, FILHO



ANEXO G – BIJUTERIAS, VIAGENS, IATES, MANSÕES



ANEXO H – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

**TJDFT**Poder Judiciário da União
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS**Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal**SGAN 909, Módulos D/E | CEP 70790-090 – Brasília-DF
(61) 3103 3365 | 3103 0307 | vemse@tjdft.jus.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo **ELEN ALVES DOS SANTOS**, mestranda em Educação, pela Universidade de Brasília – UnB, a visitar as Unidades de Atendimento em Semiliberdade de Taguatinga e do Guará para realizar entrevista com os socioeducandos, educadores e outros profissionais, a fim de subsidiar a pesquisa, que tem como objetivo “*analisar a constituição da história de vida do adolescente em cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade tomando como recorte seu processo de escolarização e sua relação com o saber*”, sob orientação da Profª. Viviane Neves Legnani.

Ressalvo, no entanto, que os dias e horários das visitas às unidades deverão ser determinados em comum acordo com a direção das instituições, e que sempre deverão ser respeitados a voluntariedade dos servidores e adolescentes em participar das entrevistas, bem como o disposto no art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais de crianças e adolescentes, e no art. 143 do referido diploma legal, que dispõe sobre o sigilo na divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua a autoria de ato infracional.

Brasília – DF, 04 de novembro de 2014.

LAVÍNIA TUPY VIEIRA FONSECA
Juíza de Direito



ANEXO I – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Faculdade de Educação
 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
 (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Seu filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “A relação estabelecida pelo adolescente em cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade com seu processo de escolarização”, sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Viviane Neves Legnani cujo objetivo é “Analisar a história de vida do (a) adolescente em cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade tomando como recorte seu processo de escolarização e sua relação com saber”. Para realização deste trabalho usaremos o método de trabalho em grupo com adolescentes da semiliberdade, como participação nos encontros do grupo de reflexão, em que consta de oito encontros, os quais seu (sua) filha (a) irá participar.

O nome de seu (sua) filho (a) assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo. Essa pesquisa não implica em nenhum risco, pois ocorrerá na casa da semiliberdade onde está o (a) adolescente, não sendo necessário que ele se desloque. Caso seu (sua) filho (a) venha a sentir algum desconforto psicológico, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências como a suspensão de sua participação.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa é que o adolescente aproveite das reflexões feitas em grupo sobre seu processo de vida e sua escolarização, assim como das contribuições desse trabalho quando concluso para outros adolescentes e para auxiliar na construção de políticas públicas.

No curso da pesquisa o adolescente tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Esta pesquisa também está de acordo com o que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente quanto ao sigilo.

Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas do adolescente você pode procurar a pesquisadora, a fim de resolver seu problema (*Elen Santos, telefone (61) 9118-5063, ou pessoalmente na faculdade de educação da Universidade de Brasília*). Ao assinar esse termo, você estará autorizando seu (sua) filho (a) participar da pesquisa.

Eu _____ (nome completo do responsável) após ter recebido todos os esclarecimentos autorizo o (a) adolescente

_____ (nome do adolescente) para participar desta pesquisa.

Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Assinatura do pesquisador
 Brasília, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável

ANEXO II - DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

GRUPO 1:

PRIMEIRO ENCONTRO: Realizada apresentação da pesquisadora e da proposta da pesquisa. Feita a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. As adolescentes demonstraram receptividade e desejo de participar. Porém, quando explicado que o processo de escolarização da adolescente era um dos objetivos da pesquisa, elas trocaram olhares e expressões como se demonstrassem um mal-estar a esse respeito. Posteriormente, realizou-se a apresentação das adolescentes através de um crachá por elas confeccionado. Muitas utilizaram de adesivos de princesa, Barbie, pequena sereia; assim como frases de rap, expressando o desejo pelo consumo, as angústias do ser adolescente e de estar envolvida na criminalidade.

Participantes: Emily, Loiane, Lúcia, Carla, Mônica

SEGUNDO ENCONTRO: Propôs-se às meninas a construção, em papel, de uma personagem adolescente coletivamente e a apresentação dessa com nome, idade, condições econômicas e culturais, ideal de vida, trabalho e família; com vistas a suscitar um diálogo sobre suas projeções e suas realidades de vida. As adolescentes preferiram realizar a atividade individualmente, alegando que já fazem muitas coisas juntas.

Esse exercício viabilizou o devaneio das meninas acerca das questões sociais, como: a diferença entre as classes sociais e a não representatividade de negros e pobres nas revistas, o uso de drogas como fator do laço social das adolescentes e as questões de gênero. Janaína e Luany chegaram na unidade.

Participantes: Emily, Loiane, Lúcia, Carla, Mônica e Janaína.

TERCEIRO ENCONTRO: Nesse encontro, as adolescentes estavam desanimadas e tristes, pois Emily havia evadido. Após falarem sobre a falta da colega, elas fizeram a apresentação da boneca-adolescente iniciada no encontro anterior. Proposta também a atividade “tempestade de ideias” com a palavra escola, momento em que surgiu a discussão que instalou a categoria “a entrada pela escola e a saída pelo crime”.

Participantes: Loiane, Lúcia, Carla, Mônica, Luany e Janaína

QUARTO ENCONTRO: Nesse encontro houve a contestação das adolescentes sobre o encerramento dos encontros. Mônica, como uma das líderes do grupo, começou a questionar quando seria o último encontro e junto com as demais adolescentes referiu o temor que com o fim da pesquisa seus relatos fossem expostos. Neste intervalo, de explicação da garantia do sigilo e entre perguntas feitas pelas meninas e respostas pela pesquisadora, ocorreu uma produção de pensamento sobre a divisão de classes: o lugar da adolescente em conflito com a lei na sociedade, o mundo do crime e a descrença na ressocialização desse sujeito por parte da sociedade.

Revelou-se o temor de serem mal vistas por suas comunidades, uma vez que elas expuseram a aversão que a sociedade faz da adolescente nesse contexto. Ao finalizar, a pesquisadora explicou a elas que não continuaria a pesquisa, uma vez que não havia confiança para continuidade desse trabalho. Elas pediram desculpas e mostraram-se ressentidas pelo fechamento dos encontros. Após a reflexão dos entraves desse encontro, e com a conversa junto à coordenação foi proposta uma nova conversa com as meninas, na semana seguinte; pois, como mencionado, percebeu-se a transferência por parte delas.

Participantes: Janaína, Mônica, Carla e Loiane.

QUINTO ENCONTRO: Nesse encontro, propôs-se um diálogo aberto com as adolescentes na presença da coordenação, reafirmou-se o contrato, assegurando às meninas a autorização da juíza para a realização desse trabalho. As adolescentes sorriam e falaram: *“Nós não estávamos bem semana passada, mas voltamos (risos)”*. Proposto a elaboração de uma música que retratasse a relação delas com a escola. Momento em que falaram da exclusão e da auto exclusão da escola, da construção das fratrias no espaço escolar, da abordagem da escola quanto ao uso de drogas e das experiências no cumprimento da medida socioeducativa de internação. Mônica aproveitou o ensejo e mostrou a música elaborada nesse contexto. Loiane e Janaína utilizaram do rap “só diretoria” para falar da “escola do crime”, conforme mostrado na categoria “a entrada pela escola e a saída pelo crime”.

Participantes: Janaína, Mônica, Carla e Loiane.

SEXTO ENCONTRO: Com a proposta de conhecer a visão de futuro das adolescentes foi solicitado um planejamento de futuro através de recortes de revistas. Atividade que

possibilitou relatos sobre a importância da medida socioeducativa atual na reflexão para saída do crime e os impasses subjetivos e sociais que ainda se colocam para tanto. Nesse encontro, as meninas também relataram o quanto elas são seduzidas pelo tráfico de drogas pela possibilidade do ganho fácil.

Participantes: Janaína, Mônica, Loiane e Lucia.

GRUPO 2:

PRIMEIRO ENCONTRO: A proposta do encontro foi aproximar-se das adolescentes que estiveram presentes no grupo anterior Janaína, Ângela e Laura e inserir às demais adolescentes da unidade. Explicado a importância de tê-las participando da pesquisa, como forma de pensarmos juntas sobre os fatores que as impulsionam a entrar na criminalidade, o lugar da escola na vida delas e a dimensão das questões de gênero. Realizada leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. As meninas receberam bem a proposta e mostraram-se ansiosas para começar o que foi explicado. A atividade foi semelhante a do grupo anterior: confecção do crachá que melhor as representassem e posteriormente a apresentação. Os adesivos de pequena sereia e da Barbie foram os mais escolhidos. O aspecto da mulher como princesa e meiga foi mencionado nesse encontro. Comentaram também a importância da família, de seus namorados e companheiros para repensar a saída da criminalidade.

Participantes: Janaína, Jordana, Lilian, Laura, Amanda e Ângela.

SEGUNDO ENCONTRO: Com base no encontro anterior, a proposta foi solicitar as meninas que explicassem o motivo da escolha dos adesivos da pequena sereia, Barbie e etc. Aproveitou-se da escrita feita por elas no quadro-negro “ser mulher” para dialogar sobre as compreensões de gênero e suas implicações na experiência das adolescentes no que tange ser mulher e estar na criminalidade.

Desse encontro surgiu as categorias “não dá para ficar em cima do salto o tempo todo” e “ato infracional, consumo e o ideal estético”. Após esse encontro, Jordana, Amanda e Lilian foram entrevistadas individualmente.

Participantes: Melina, Bruna, Patrícia, Jordana, Lilian, Laura, Amanda e Ângela.

TERCEIRO ENCONTRO: As meninas estavam indispostas, agitadas, cantavam muito, alguns inclusive com mal estar. Laura estava com pressa para se arrumar para ir à escola. O dia da semana dos encontros correspondia ao dia da “beleza”. Elas tinham que se revezar para o banho e para o cuidado com o cabelo e as unhas. Além disso, quatro das adolescentes iniciaram um curso administrativo naquele dia e muitas estavam cansadas. Amanda não estava presente, pois iniciou os estudos à tarde.

A proposta do encontro visou a atuação das adolescentes como pesquisadoras. Foram entregues as adolescentes estatísticas de pesquisas, sem as explicações, sobre o índice de atraso escolar e o quantitativo de atos infracionais mais recorrentes de jovens em cumprimento de medida socioeducativa, os quais as meninas deveriam descrever os motivos para os dados mostrados. Esse encontro apontou a função da escola na vida delas e a implicação da sociedade de consumo na conduta infracional. Ângela foi a entrevistada do dia.

Participantes: Melina, Bruna, Patrícia, Jordana, Janaína, Lilian, Laura e Ângela.

QUATRO ENCONTRO: Nesse encontro, as adolescentes chegaram com mais disposição. Foi explicado às adolescentes que seria o último encontro, para assim a pesquisadora trabalhar com o material coletado e que posteriormente, elas seriam comunicadas do fechamento do trabalho. Elas comentaram entre si que esse trabalho ficaria muito bom, o que mostra que mesmo com poucos encontros, elas compreenderam o quão importante é o trabalho de pesquisa e a participação delas na colaboração da escrita de um trabalho, tanto como um momento de reflexão.

Propôs-se às meninas a escolha de figuras de revistas que representassem o futuro delas. Essas atividades mostraram o quanto as adolescentes são seduzidas pela sociedade de consumo e como seus planejamentos de vida fundam-se na obtenção de objetos, ao mesmo tempo em que elas apresentam o desejo de sair na criminalidade. Além disso, reconheceram o desejo de se engajarem em outros movimentos sociais ou ações sociais, em suas comunidades. As adolescentes agradeceram pela participação dos encontros e solicitaram a presença da pesquisadora a instituição para trabalhos em grupos como este. Laura, Luana e a Melina foram entrevistadas no dia posterior a esse encontro. Janaína não quis ser entrevistada, o que foi respeitado.

Participantes: Melina, Bruna, Jordana, Patrícia, Lilian, Laura e Ângela.