



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Instituto de Psicologia

Departamento de Psicologia Social e do Trabalho

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Avaliação do Programa Socioeducativo de Internação no Distrito Federal:  
Desistência do Crime e Reinserção Social de Egressas

Fernanda Campos Marinho

Brasília, DF

Setembro de 2019

Fernanda Campos Marinho

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL:  
DESISTÊNCIA DO CRIME E REINserÇÃO SOCIAL DE EGRESSAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lucia Galinkin

Brasília, DF

Avaliação do Programa Socioeducativo de Internação no Distrito Federal: Desistência do Crime e Reinserção Social de Egressas

Tese de Doutorado defendida diante da banca examinadora constituída por:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Lúcia Galinkin (Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações - UnB

---

Prof. Dr. Cláudio Vaz Torres (Membro)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações - UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira (Membro)

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Aparecida Brolhani (Membro Externo)

Instituto de Educação Superior de Brasília-IESB

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elaine Rabelo Neiva (Suplente)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações - UnB

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus por tudo!

Para Alessandro Alves Lucas  
(*in memoriam*)

## Resumo

Pesquisas com egressos do sistema socioeducativo, conquanto raras, apontam para uma realidade de desafios e para uma prática paradoxal: a de uma ação pedagógica num meio permeado pelo medo e pela violência. Apesar da existência de determinação legal para a realização de avaliações no âmbito do Sistema Socioeducativo, pouco tem sido feito, especialmente no caso das avaliações de resultados e de impacto dos programas socioeducativos de internação. A presente pesquisa teve como objetivo realizar uma avaliação do Programa Socioeducativo de Internação para meninas no Distrito Federal. Trata-se de um estudo de caso, que utilizou modelos lógicos e a avaliação orientada por teorias, para buscar apreender os resultados e o impacto do Programa na reinserção social das egressas e no processo de desistência do crime. A amostra é formada pelas egressas (n=49) do programa de uma Unidade de Internação, que compreende todo o universo das jovens egressas entre os anos de 2014 a 2018. Os dados provenientes da análise documental, de entrevistas e de questionário foram triangulados. Os resultados demonstram que o programa contribui para aumentar o nível de instrução, com um aumento na média de três anos escolares durante a internação, e para a oferta de capacitação profissional. Também, parece promover suporte familiar, acesso à cultura e a tratamento e acompanhamento médico. Por outro lado, o programa não consegue evitar os altos índices de violência no interior da unidade, bem como o uso de drogas. Falha em não fornecer acompanhamento nem suporte às egressas, que enfrentam muitos desafios no retorno à comunidade, percebem a escola e a profissionalização como precárias e de baixa qualidade, gerando baixa instrumentalização para o mercado de trabalho e reduzindo as oportunidades de vida. A maioria das jovens se encontra em situação de pobreza e apenas 37 % (n = 10) realiza algum tipo de trabalho remunerado. O impacto da internação foi visto pela maioria das respondentes ou como uma “mudança pelo sofrimento”, ou que ajudou no sentido de se buscar evitar nova apreensão, ou mesmo que “não teve impacto nenhum” e que “não regenera ninguém”. A taxa de reincidência foi de 26%, considerando dados institucionais e 40%, autorrelatada. Enquanto o uso de drogas como a cocaína apresentou associação com a reincidência, a maternidade e o trabalho parecem funcionar como fator protetor e estiveram associados à desistência do crime. Discute-se que, apesar de mirar nas necessidades criminogênicas das internas, o programa não consegue ser responsivo o suficiente, nem dispensa o volume e a frequência de tratamento adequado, segundo os princípios da intervenção correccional efetiva. Ainda, parece falhar especialmente por não possuir um trabalho específico na fase de retorno à comunidade, nem um acompanhamento longo prazo com foco na manutenção e prevenção de recaída. Espera-se que a pesquisa fomente a melhoria incremental do programa e forneça contribuição teórica ao campo de estudos sobre reinserção social de jovens em conflito com a lei. Também, que os resultados possam auxiliar na elaboração de um programa de acompanhamento às egressas, que considere as questões de gênero, e no delineamento de uma avaliação contínua sobre seu impacto na reinserção social.

**Palavras-chave:** Sistema socioeducativo; avaliação de programas; reinserção social; adolescentes em conflito com a lei; desistência do crime.

## Abstract

This research aimed to carry out an evaluation of the Socio-Educational Internment Program for girls in the Federal District. This is a case study, which used logical models and theory-driven evaluation, in order to grasp the results and the impact of the Program on the social reintegration of ex-felons and the process of crime desistance. The sample is formed by 49 young women released of a correctional institution, which comprises the entire universe of young released from 2014 to 2018. Data from the documental analysis, interviews and questionnaire were triangulated. The results show that the program contributes to raise the level of education, with an increase in the average of three school years, and to the provision of professional training. Also, it promotes family support, access to culture and medical treatment and monitoring. On the other hand, the program fails to prevent high rates of violence within the facility as well as drug use. Failure to provide support for ex-felons, who face many challenges in returning to the community, perceive school and professionalization as precarious and of low quality, generating low instrumentation for the labor market and reducing life opportunities. Most young women are in poverty and only 37% (n = 10) do any kind of paid work. The recidivism rate was 26%, considering institutional data and 40%, self-reported. While the use of drugs such as cocaine was associated with recidivism, motherhood and work seem to function as protective factors and were associated with crime desistance. It is argued that, despite targeting the inmates' criminogenic needs, the program was not responsive enough and offered low volume and low frequency of appropriate treatment according to the principles of effective correctional intervention. The program seems to fail especially as it does not have a specific attention to the community reentry, nor a long term follow-up focusing on maintenance and relapse prevention. Research is expected to foster incremental improvement of the program and provide theoretical input to the field of studies on social reintegration of young people in conflict with the law. Also, is expected that the results assist the development of a follow-up project to the ex-felons, which considers gender issues, and in the design of a continuous assessment of the impact on social reintegration.

**Keywords:** Socio-educational system; program evaluation; social reintegration; adolescents in conflict with the law; crime desistance.

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Evolução na internação de adolescentes e jovens - Levantamento Anual do SINASE (Brasil, 2018a).....	41
<b>Figura 2.</b> Porcentagem de adolescentes e jovens por cor com restrição de liberdade em 2014 (Brasil, 2018a).....	43
<b>Figura 3.</b> Total de atos infracionais respondidos por adolescentes e jovens com restrição de liberdade (Brasil, 2018a).....	43
<b>Figura 4.</b> Processo de atendimento do Programa Socioeducativo de Internação do DF para o gênero feminino com faixa- etária de 12 anos completos a 21 anos incompletos (SECRIA, 2016).....	52
<b>Figura 5.</b> Processo de atendimento do Programa Socioeducativo de Internação do DF para adolescentes do gênero masculino com 18 anos incompletos (SECRIA, 2016).....	53
<b>Figura 6.</b> Processo de atendimento do Programa Socioeducativo de Internação do DF para adolescentes do gênero masculino entre 18 anos de idade completo e 21 anos de idade (SECRIA, 2016).....	53
<b>Figura 7.</b> Organograma administrativo das unidades de internação do DF (SECRIA, 2016).....	54
<b>Figura 8.</b> Foto da entrada da UISM (2019).....	56
<b>Figura 9.</b> Pátio e teatro de arena-Exposição fotográfica da UISM.....	56
<b>Figura 10.</b> Quartos de um módulo- Exposição fotográfica da UISM.....	57
<b>Figura 11.</b> Pátio do banho de sol- Exposição fotográfica da UISM.....	57
<b>Figura 12.</b> Sala de aula- Exposição fotográfica da UISM.....	58
<b>Figura 13.</b> Percentual de adolescentes internados segundo as pessoas com quem residem- CODEPLAN (Brasília, 2013).....	60
<b>Figura 14.</b> Jovens internado segundo ato infracional a que foi sentenciado-CODEPLAN (Brasília, 2013).....	61
<b>Figura 15.</b> Árvore com teorias da avaliação de Alkin & Christie (2008).....	82
<b>Figura 16.</b> Estrutura Básica de Modelos lógicos segundo McLaughlin e Jordan (2010).....	85
<b>Figura 17.</b> Modelo lógico das Unidades de Pronto Atendimento de Recife, Pernambuco, Brasil (Silva, Dubeux & Felisberto, 2012).....	88
<b>Figura 18.</b> Modelo lógico do Programa Academia carioca da Saúde (Padilha, Oliveira & Figueiró, 2015).....	89

<b>Figura 19.</b> Modelo lógico do Programa Gerações (Carvalhosa, Domingos & Serqueira, ...2010).....	89
<b>Figura 20.</b> Modelo Lógico do Programa Socioeducativo de Internação da UISM.....	137
<b>Figura 21.</b> Ato infracional pelo qual for sentenciada.....	142
<b>Figura 22.</b> Tipo de composição familiar.....	144
<b>Figura 23.</b> Tipo de violência sofrida.....	168

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Convenções e diretrizes que influenciaram o ECA e o SINASE.....	28
<b>Tabela 2.</b> Unidades de atendimento socioeducativo segundo SECRIA-DF (2017).....	50
<b>Tabela 3.</b> Tabela 3. Checklist para decisão entre avaliação interna ou externa - uma adaptação de Conley-Tyler (2005).....	70
<b>Tabela 4.</b> Síntese dos acordos e dilemas na avaliação de programas- adaptação de Shadish, Cook e Leviton (1991).....	75
<b>Tabela 5.</b> Síntese da classificação de Stufflebeam (2001).....	77
<b>Tabela 6.</b> Matrix de teoria do programa segundo Funnel (2000).....	92
<b>Tabela 7.</b> Critérios para Acreditação de Programas- Home Office Joint Prison-Probation (Mcguire, 2001).....	104
<b>Tabela 8.</b> Necessidades criminogênicas e não-criminogênicas (Andrews & Bonta, 2010).....	107
<b>Tabela 9.</b> Principais declarações do GLM (Andrews, Bonta & Wormith, 2011).....	108
<b>Tabela 10.</b> Fontes de viés na avaliação de programas de reabilitação de infratores (Farabee, 2005).....	110
<b>Tabela 11.</b> Variáveis dependentes da pesquisa (indicadores de impacto).....	132
<b>Tabela 12.</b> Ordem de apresentação dos resultados do estudo.....	135
<b>Tabela 13.</b> Categorias gerais do estudo qualitativo.....	136
<b>Tabela 14.</b> Idade das participantes.....	140
<b>Tabela 15.</b> Evolução do ano escolar.....	147
<b>Tabela 16.</b> Subcategorias da Categoria Impacto na Escolarização/Educação.....	148
<b>Tabela 17.</b> Subcategorias da Categoria Impacto na Profissionalização.....	154
<b>Tabela 18.</b> Subcategorias da Categoria Impacto dos Projetos.....	158
<b>Tabela 19.</b> Subcategorias da Categoria Impacto na Saúde.....	163
<b>Tabela 20.</b> Subcategorias da Categoria Violência.....	169
<b>Tabela 21.</b> Subcategorias da Categoria Impacto na Vida.....	173
<b>Tabela 22.</b> Tabulação cruzada de Desistência do crime x Maternidade.....	179
<b>Tabela 23.</b> Tabulação cruzada de Desistência do crime x Uso de Cocaína.....	180
<b>Tabela 24.</b> Tabulação cruzada de Desistência do crime x Trabalho.....	181

**Tabela 25.** Tabulação cruzada de Desistência do Crime x Tipo de Saída.....182

## Sumário

Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Lista de Figuras.....	vi
Lista de Tabelas.....	viii
Sumário.....	x
Introdução.....	13
O Contexto Socioeducativo.....	16
O contexto das práticas sancionatórias frente ao desvio social de jovens do Brasil.....	16
A (pré) história do ECA.....	16
O ECA e o Paradigma da Proteção Integral.....	24
O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE.....	28
A avaliação em questão.....	30
O contexto pós-ECA: dos direitos universais às práticas locais.....	32
Os adolescentes autores de ato infracional (e privados de liberdade).....	38
Perfil do autor e do ato infracional.....	39
Trajetórias de uma inclusão perversa.....	43
O caso do Distrito Federal.....	45
Histórico das medidas socioeducativas no DF.....	45
O sistema Socioeducativo do DF e o Programa Socioeducativo de privação de Liberdade.....	48
Estrutura de Atendimento Socioeducativo no DF.....	48
Fluxo do Programa Socioeducativo de Internação do DF.....	49
Organização Administrativa das Unidades de Internação no DF.....	51
A Unidade de Internação de Santa Maria.....	53
Perfil do Adolescente Privado de Liberdade do DF.....	57
Avaliação de Programas.....	60
Conceitos e Definições.....	60
Um breve histórico.....	62

Tipos de Avaliação.....	65
Segundo as funções que a avaliação deve cumprir.....	65
Avaliação segundo a procedência dos avaliadores.....	67
Modelos e abordagens.....	69
A classificação dos modelos por Shadish, Cook e Leviton .....	69
O primeiro estágio.....	69
O segundo estágio.....	70
O terceiro estágio.....	71
Critérios de análise das teorias e síntese global das contribuições.....	72
A classificação de abordagens segundo Stufflebeam.....	75
A árvore de teorias da avaliação de Christie e Alkin.....	78
Modelos Lógicos.....	80
Elementos do Modelo lógico.....	82
Construção do modelo lógico.....	84
Exemplos de modelos lógico.....	85
Um modelo orientado por teorias.....	88
Considerações da teoria em avaliação de programas para a avaliação do sistema socioeducativo.....	90
Avaliação de Programas para a Reintegração social de Infratores e a Desistência do Crime.....	94
Ressocialização, Reintegração Social, Reinserção Social, Reabilitação, Inclusão Social: muitos conceitos para um ideal.....	195
Programas para reintegração social de Infratores.....	98
Dois Modelos.....	104
O modelo RNR (Risco-Necessidade-Responsividade).....	104
O modelo GLM (Good Lives Model).....	105

Desafios metodológicos à avaliação de programas para a reintegração social de infratores.....	108
O “tratamento” como fator de risco.....	111
Desistência do crime.....	113
Gênero e Desistência do Crime.....	116
Gênero e Crime.....	116
Mulheres e Desistência do Crime.....	119
Objetivos.....	123
Método.....	124
Participantes.....	125
Instrumentos.....	126
Procedimentos.....	126
Análise de dados.....	128
Resultados.....	133
Discussão.....	179
Considerações finais.....	189
Referências.....	191
Apêndice.....	209

## Introdução

O Sistema Socioeducativo do Brasil é o responsável pela execução das medidas legais aplicadas ao adolescente autor de ato infracional. Foi instituído a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA em 1990, mas regulado por lei apenas no ano de 2012. Dentre as suas diretrizes, está a determinação de monitoramento da implementação dos programas e avaliação de seus resultados. Não obstante, no estado atual da execução das medidas, a avaliação ainda parece ser vista como um procedimento secundário pelos executores que, a depender do Estado, ainda lutam para garantir o básico no atendimento. No caso das medidas socioeducativas de internação e de seus programas, essa situação parece ser ainda mais preocupante, considerando ser esta a medida mais gravosa, mais cara, mais interventiva e com maior potencial de impacto no desenvolvimento dos adolescentes e nas suas famílias.

A História das práticas sancionatórias frente à infância e a juventude no Brasil demonstra que nem sempre o que é proposto em termos legais, por melhor que seja o ideal, é alcançado na prática. A promulgação do ECA, mais uma vez, à semelhança do que ocorreu com as leis anteriores, demanda um reordenamento das práticas no trato do jovem autor de ato infracional. Esse reordenamento, no entanto, é extremamente complexo: demanda mudanças na filosofia de ação e nos significados atribuídos às práticas pelos autores envolvidos. Assim, esse reordenamento não é homogêneo, nem linear, variando muito de região para região, conforme o contexto e o tempo.

No caso do Distrito Federal, o referido reordenamento tem ocorrido de maneira singular. O fim das atividades da Unidade de Internação do Plano Piloto-UIPP em 2013, o então Centro de Atendimento Juvenil Especializado- CAJE, de péssima reputação, já comparado, inclusive, a um campo de concentração (Silva, 2012) é indicativo dessa tentativa de mudança. A contratação de servidores por concurso público, a construção de novas Unidades e a elaboração da Carreira Socioeducativa do DF apontam para uma tentativa, nos últimos anos, de aproximação com o previsto em Lei, não sem muitos conflitos políticos. Nesse contexto, a implementação de uma

política regular de avaliação dos programas responderia à necessidade de se avançar, por assim dizer, mais um passo.

Segundo a ONU (2012), na maioria dos países de baixo ou médio desenvolvimento econômico, os programas de reintegração social são pouco compreendidos e geralmente subdesenvolvidos. Um dos problemas frequentemente apontados para um estado geral de desconhecimento do fenômeno da reintegração é o distanciamento entre as práticas, as políticas e as pesquisas científicas (Maruna, Immarigeon & Lebel, 2008). Conquanto raros, os dados de pesquisas com egressos do sistema socioeducativo apontam para uma realidade permeada de desafios e para uma prática paradoxal: a de uma ação pedagógica num meio permeado pelo medo e pela violência. A instituição vive, ao mesmo tempo, a ambiguidade de ser pedagógica, terapêutica e correcional.

Defende-se que, sem dados reais sobre as consequências das práticas e de seus impactos, haverá pouca base para uma discussão fundamentada. Com a presente pesquisa, espera-se contribuir para estreitar essa lacuna. Teve como objetivo geral realizar uma avaliação do Programa Socioeducativo de Internação para meninas no Distrito Federal. Especificamente, buscou-se apreender seus resultados, seu impacto na reinserção social das egressas e no processo de desistência do crime.

Considerando a complexidade que envolve o fenômeno conhecido como reintegração social, ou reinserção social da jovem na sua comunidade de origem, após o cumprimento de medida socioeducativa de internação, a referida avaliação não pode prescindir de uma gama de conhecimentos científicos, mesmo que, boa parte, seja produzido em outros contextos. Assim, acredita-se que o estado de conhecimento sobre programas correcionais para jovens, sobre fatores associados à prática criminal e à desistência do crime forneceram contribuição importante para o delineamento da avaliação e auxiliarão uso de seus resultados. Em última instância, se almeja, com a pesquisa, nortear práticas de avaliação contínua do impacto do programa e subsidiar a elaboração de um plano de acompanhamento às egressas do Programa Socioeducativo de Internação do DF.

A tese está dividida em três capítulos teóricos. O primeiro capítulo é dedicado à explanação do contexto socioeducativo no Brasil. São apresentadas as transformações históricas e legais no trato da juventude considerada em situação de desvio social, aprofundando-se nas transformações no contexto pós-ECA. É detalhado o perfil dos jovens autores de ato infracional e em conflito com a lei, refletindo-se sobre as trajetórias de uma inclusão perversa a que são submetidos. Finalmente, é apresentado o caso do Distrito Federal.

O segundo capítulo trata das teorias e modelos em avaliação de programas sociais. São apresentadas as principais classificações nessa área das ciências sociais aplicadas. É detalhado e discutido o uso de modelos lógicos orientados por teorias no caso da avaliação do programa socioeducativo no Brasil.

O terceiro e último capítulo teórico é onde os dois primeiros se encontram. Aqui, as teorias sobre programas para a reintegração social de jovens infratores são discutidas, com destaque para os desafios metodológicos para esse tipo de avaliação. Por fim, são apresentadas as últimas contribuições sobre o estudo da desistência do crime numa perspectiva de gênero e como esses estudos podem complementar a compreensão do fenômeno da reinserção social de egressas, propondo análises que vão além das somente fundamentadas em taxas de reincidência.

Finalmente, os objetivos específicos do estudo são detalhados, bem como o delineamento metodológico utilizado. Em seguida, os resultados são apresentados e posteriormente discutidos em seção separada. Conclui-se com as considerações finais, onde são resumidas as limitações e potencialidades do estudo, suas implicações sociais e para o Programa de Internação do Distrito Federal.

## Capítulo 1

### O Contexto Socioeducativo

Para alguns, a lei mais moderna do Brasil, para outros, um manual descontextualizado e ineficaz. O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, talvez, nunca tenha passado por “prova de fogo” maior desde sua promulgação há vinte e nove anos. O adolescente infrator, a bola da vez, tem carregado o pânico social como algoz da violência urbana, em discursos que no último processo eleitoral ajudaram a eleger muitos e a dividir opiniões.

A compreensão de como e por quê tamanho empoderamento aos jovens, na sua maioria pobres e negros no Brasil, que saíram da invisibilidade no cotidiano social para o reinado na mídia e nos discursos dos poderosos, envolve um esforço interdisciplinar e crítico. Mais do que uma análise das transformações legais e formais, é necessária a análise das práticas e de seus produtos no sistema jurídico brasileiro, bem como a compreensão da rede de significados compartilhados ou não pela heterogeneidade de seus atores.

O presente capítulo busca fornecer um panorama completo do contexto histórico e legal onde se insere o atual Sistema Socioeducativo brasileiro. Após uma revisão das mudanças históricas no trato da juventude considerada como um desvio social, apresenta-se o atual cenário legal do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Posteriormente, o perfil dos jovens brasileiros autores de ato infracional e privados de liberdade é detalhado, com destaque para a trajetória comum de uma inclusão social perversa. Por fim, o caso do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal é apresentado.

#### **1- O contexto das práticas sancionatórias frente ao desvio social de jovens do Brasil**

##### **1.1 A (pré) história do ECA**

O desvio social está longe ser uma categoria estanque ou conceito substância. O que é considerado desvio varia de acordo com o contexto histórico e cultural (Caliman, 2006). No Brasil, observamos essa variação ao longo do tempo, mas observamos também certas

permanências. Se, formalmente, os “desviados”, os socialmente rejeitados, os fora da norma, foram desde as meninas e meninos escravos, filhos bastardos, órfãos, “gatunos”, mendigos, crianças em “situação irregular” e adolescentes em conflito com a lei, em sua maioria, não têm fugido ao adjetivo de pobres e excluídos.

Passetti (1999) explica que, quando analisada a situação dos jovens, crianças e adolescentes pobres no século XIX, no Brasil, se constata o peso da herança deixada pelo período colonial: um sistema escravista, período de desvalorização principalmente da criança e do adolescente negros, considerados mercadoria cara, cuja mão de obra era explorada. Um dos grandes problemas na época era o abandono de crianças, pois eram largadas à própria sorte, para que morressem e ocultassem a ilegitimidade da qual nasciam. O problema do abandono de crianças alcançara tamanha proporção que foram criadas, a exemplo do que já existia na Europa, um sistema de Rodas de Expostos. As Rodas, como eram chamadas, consistiam em lugares, na sua maioria gerenciados por organizações religiosas, como as Casas de Misericórdia, onde as crianças poderiam ser depositadas anonimamente, na tentativa de acabar com seu extermínio, que se dava a olhos vistos nas ruas, algumas vezes sendo até mesmo devoradas por animais.

Com a independência do Brasil, surgem algumas mudanças no atendimento às crianças e adolescentes pobres, com a ampliação de instituições de acolhimento e legislação sobre órfãos, aprendizes e infratores. Criam-se asilos, escolas industriais e agrícolas para essa população. Com a abolição gradativa da escravidão, tal público seria preparado para sanar o pesadelo que assombrava os grandes fazendeiros, que era o da falta de mão de obra, suprindo, através do trabalho precoce, os postos de trabalho deixados pelos escravos (Faleiros, 2009). Souza, Leme e Manarim (2009), destacam que a criminalização da ociosidade tem origem nesse período pós-abolição, quando os governantes evidenciaram preocupação com a ocupação dos recém-libertos.

Na primeira metade do século XIX, as instituições responsáveis pelas crianças recolhidas eram, basicamente, de origem filantrópico-religiosa. Havia uma proximidade entre a

assistência e a Igreja e dessa com a Justiça. Mesmo após o ensino ser declarado obrigatório, na segunda metade do século, sua tônica era o da religiosidade e moralidade. Porém, tal ensino não incluía crianças doentes ou escravas. Rizzini (2000) aponta que tal distinção de tratamento das crianças de acordo com a sua origem social, acompanharia a lógica das políticas ao longo das próximas décadas.

Consta que, no século XIX, surgiram as primeiras instituições de caráter educacional e assistencial, como as casas e institutos de Educandos Artífices, colônias agrícolas e asilos para meninos e meninas desvalidos. Com a criação da chefia de polícia neste mesmo período, cabia à instituição policial as ações de “limpeza” das ruas da cidade, recolhendo e enclausurando os menores de idade, na época considerados vadios, vagabundos, viciosos e delinquentes. Estes últimos eram enclausurados com adultos, cujo procedimento não era acompanhado de um projeto de recuperação, sendo o aprisionamento uma finalidade em si (Rizzini, 2009). Esse procedimento ainda era resquício do período colonial, quando o encarceramento de delinquentes “foi uma prática social regulada mais pelo costume do que pela lei, e destinada simplesmente a armazenar detentos, sem que se tenha implementado um regime punitivo institucional que buscase a reforma dos delinquentes” (Aguirre, 2009, p.38).

O período nomeado de “etapa penal indiferenciada”, foi um período caracterizado como retribucionista, em que pouca distinção de idade era feita na aplicação da lei e que se estende desde o nascimento dos códigos penais de corte do século XIX, até 1919.

A etapa do tratamento penal indiferenciado se caracteriza por considerar os menores de idade, praticamente da mesma forma que os adultos. Com uma única exceção aos menores de sete anos, os quais se consideravam, conforme a velha tradição do direito romano, absolutamente incapazes, cujos atos eram equiparados aos dos animais. A única diferença para os menores entre 7 e 18 anos consistia, geralmente, na diminuição da pena em um terço em relação aos adultos (Mendez apud Volpi, 1999, p. 23-24).

O Código Criminal do Império de 1830, assim como o Código Penal da República de 1890, também integra a etapa do tratamento penal indiferenciado, na qual os menores, se comprovado que agiam com *discernimento*, eram considerados criminosos. Não obstante, é apenas com o advento da República e do contexto do desenvolvimento urbano e capitalista que se iniciam as críticas mais fervorosas contra o aprisionamento conjunto de menores e adultos.

Ainda, a necessidade de mão de obra especializada e de poder de consumo contrapunha-se ao caráter de clausura dos depósitos, sem as finalidades de regeneração, recuperação e reeducação dos internos, que os tornassem úteis à sociedade (Rizzini, 2009). Conforme concluí Santos (1999):

A recuperação desses menores, portanto dar-se-ia, não mais pelo simples encerramento em uma instituição de correção, mas sim pela disciplina de uma instituição de caráter industrial, deixando transparecer a pedagogia do trabalho coato como principal recurso para a regeneração daqueles que não se enquadravam no regime produtivo vigente (Santos, 1999, p.216).

Nas duas primeiras décadas da República foram criados os Reformatórios, as Escolas Premonitórias e as colônias correcionais, substituindo o então termo asilar, evidenciando uma nova preocupação: a de prevenir desordens e recuperar desviantes. A prevenção de desordens era uma preocupação constante devido à situação de instabilidade política que vivia a nova República. O crescimento demográfico acelerado dos centros urbanos gerou um agravamento de crises sociais, com aumento da incidência de crimes e de seus mecanismos de repressão, assim como a pauperização de vastas camadas sociais (Santos,1999). O objetivo maior era corrigir os menores por meio do trabalho. “O trabalho era, neste sentido, o único instrumento capaz de tornar o menor desvalido, um instrumento válido para a sociedade” (Rizzini, 2009, p.231).

A Criança começa a ser vista como um problema central. No discurso de políticos, intelectuais e filantropos ora se percebe uma preocupação em protegê-la, ora em proteger a sociedade. Vários projetos de Lei tratam do tema na época, como destaca Rizzini (2000) quanto a um projeto de 1906 que propõe:

A criação de instituições para menores (na parte urbana das cidades), um estabelecimento, que terá a denominação de “Depósito de menores”; na zona suburbana do Distrito Federal, “Escolas de Prevenção” para os moralmente abandonados (art.10); Escola de Reforma com duas secções independentes: “uma secção industrial para os menores processados absolvidos... e uma secção agrícola para os menores delinquentes e condenados” (p.20).

Os menores, ora chamados de “vadios, vagabundos e capoeiras” ora de “viciosos”, na verdade, referiam-se a uma ampla categoria, que incluía tanto os inculcados criminalmente (sem discernimento), como os órfãos, negligenciados ou encontrados a sós em via pública. Assim, apesar dos ideais de assistência científica em voga, como a separação dos internos por

sexo, motivo e classe, ainda predominava no Brasil a pauta repressiva, e a separação, quando presente, se dava apenas parcialmente, conforme cita Rizzini (2000):

É preciso esclarecer que estas colônias não eram destinadas exclusivamente a menores. Os menores eram classificados juntamente com outras categorias de desclassificados da sociedade, conforme estabelecia o Art. 51 do Decreto 6.994, de 1908: “A internação na colônia é estabelecida para os vadios, mendigos válidos, capoeiras e desordeiros” ( p.21).

Uma importante mudança no período foi a legitimação da intervenção do Estado sobre a vida privada, sobrepondo-se ao poder paterno, até então visto como intocável. Diante da situação, observa-se que o saneamento da cidade e a exclusão dos indesejáveis se dava em detrimento da melhoria das condições das colônias. Não tardou para que críticos constatassem a ineficácia dessas instituições e sua inadequação a preceitos internacionalmente defendidos.

Foi a partir da criação do primeiro Juízo de Menores em 1923 e da promulgação do Código de Menores, também chamado de Código de Mello Mattos, em 1927 que, de fato, se inicia um período de assistência focada na infância e juventude no Brasil, aliada à justiça. Chama-se de “etapa tutelar”, essa fase, que nasce de uma preocupação com a prevenção da delinquência, mas que, ao mesmo tempo, unifica todas as situações vivenciadas pelas crianças sob a categoria de “menores abandonados”. O interesse por tais crianças e adolescentes advinham, também, do desenvolvimento da Medicina higienista e da Pediatria, tendo como objetivo equiparar o Brasil às sociedades ditas moderna da Europa e da criminologia positivista, essa última coerente com a concepção da eugenia, ou melhoramento da raça. Somem-se a essas, novos conhecimentos advindos da Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, que deveriam ser incorporados à explicação da delinquência.

Schuch (2009) destaca que a referida fase da governabilidade da infância no Brasil é chamada de “momento higiênico-sanitarista”, com a união da medicina a justiça, onde o moderno papel da justiça se expressava na ideia de aproveitamento dos corpos, reabilitação e docilidade, parte de um movimento civilizatório que visava o saneamento moral (Robinson & Crow, 2009).

No período de vigência do Código de Menores a infância passou a ser representada sob um viés do perigo, se fazendo necessária a intervenção do Estado. As concepções unicamente

morais do problema da delinquência sofreram uma ampliação, com a inclusão de concepções ditas científicas, assim como a questão da influência do *locus* social e da hereditariedade no desenvolvimento dos “desviantes”. A criança deveria, assim, ser controlada e mais, deveria ser salva. “Uma multiplicidade de fatores era apontada como produtores de candidatos ao crime desde a infância: raça, clima, tendências hereditárias, condições de vida familiar e social, ociosidade, vícios e até uma trama retrincada de inclinações inspiradas na obra de Lombroso” (Rizzini, 2008, p. 126).

A prática de contenção de menores e as penas até então aplicadas com base no discernimento e o encarceramento como forma de punição, passaram a ser vistas como contraproducentes diante da nova necessidade que era a de “salvar” a criança. Mas o principal alvo da assistência e da justiça continuou sendo os filhos das famílias pobres, que eram consideradas inabilitadas para a educação dos seus.

No âmbito das políticas governamentais, tal lei ganha corpo somente no governo de Getúlio Vargas, com a criação, em 1941, do famoso Serviço de Assistência ao Menor-SAM. O SAM, que hoje é conhecido como um usurpador de direitos, considerava as crianças e adolescentes pobres como potenciais marginais. Já na década de 60, era considerado uma escola do crime (Jimenez & Frasseto, 2014). O objetivo então era o de prevenir o perigo de algum desvio e educar os meninos no comportamento social, por meio da disciplina e treinamento militar. Utilizava-se, para isso, de instituições chamadas educandários, patronatos, centros de reeducação ou recuperação, mas que, na verdade, eram internatos que repetiam os mesmos problemas das instituições anteriores como superlotação, violência e falta de recursos. Conforme explicita Volpi (2001):

A existência de crianças e adolescentes pobres era visto como uma disfunção social e, para corrigi-la, o SAM aplicava a fórmula do sequestro social: retirava compulsoriamente das ruas crianças e adolescentes pobres, abandonados, órfãos, infratores e os confinava em internatos isolados do convívio social, onde passavam a receber tratamento extremamente violento e repressivo (p. 27).

Apesar de ter surgido com altos ideais de educação, formação profissional, classificação e estudo do menor, baseado na assistência científica, o SAM não logrou atingir seus objetivos. Conforme explicita Costa (2006), os reformatórios e escolas agrícolas funcionavam nos moldes

dos estabelecimentos prisionais. Seus regulamentos, rotina, métodos disciplinares e quadro funcional diferiam pouco dos utilizados com internos adultos. Avaliando o contexto histórico de seu nascimento, o de uma ditadura preocupada em manter-se através da ideologia da defesa nacional, cujo principal inimigo era o comunismo, explica-se parte de seu fracasso enquanto política de proteção às crianças e adolescentes.

A partir dos anos 60, extinguiu-se o tão criticado SAM, sendo substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor-FUNABEM. Inicia-se, assim, um segundo momento na governabilidade da infância, chamado de “momento modernista” (Schuch, 2009). Sua característica era a preocupação com o desenvolvimento do país e pautou-se por uma abordagem difundida pela ONU/ UNICEF, marcada pela forte presença de valores ocidentais.

Tornara-se evidente a questão do problema social dos marginalizados. O êxodo rural estava em plena ascensão e com ele o crescimento das periferias nas cidades e a expansão da pobreza. Diante dos problemas gerados pela falta de acesso a bens e serviços básicos e do prognóstico negativo advindo de tais circunstâncias, o projeto a ser realizado era visto como de última importância. Surge uma nova preocupação com a família pobre, agora não mais vista puramente como algoz e sim vítima dos processos de exclusão, assim como uma crítica à questão da internação. Foi um momento de introdução da metodologia interdisciplinar, fundamentada com conhecimento biopsicossocial (Passetti,1999).

Dois objetivos principais foram elencados pela Fundação: ao menor de conduta antissocial, ou seja, que infringia normas éticas e jurídicas da sociedade, destinava-se o tratamento; ao menor carente, àquele em situação de abandono ou exploração, a prevenção. No entanto, salienta-se, tais problemas só eram reconhecidos na medida em que afetavam a ordem pública e a segurança nacional (Vogel, 2009). Em um contexto de regime militar, com a radicalização política e ideológica, o que ocorreu, entretanto, foi a continuação dos internatos, das práticas repressivas e tratamento desumano, sob a fachada de uma rede nacional de Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor, as FEBEMS (Rizzini & Rizzini, 2004; Jimenez & Frassetto, 2014).

A Política Nacional do Bem-Estar do Menor encontrou escopo no novo Código de Menores, de 1979, consagrando a Doutrina da Situação Irregular. Vale aqui, pela sua importância histórica, citá-la tal qual sancionada:

Para efeito deste código considera-se em situação irregular o menor: I. privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de: a) falta, ação ou omissão, dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II. Vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis; III. Em perigo moral, devido: a) encontrar-se de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV. Privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V. com desvio de conduta em vista uma grave inadaptação familiar ou comunitária; VI. Autor de infração penal (Brasil, 1979).

A referida lei continuou a gerar a estigmatização de crianças pobres como “menores” e delinquentes em potencial. Para Costa (2006), a FUNABEM era o retrato da ambiguidade. Se, por um lado, o seu discurso técnico proibia os castigos físicos e propunha um atendimento mais personalizado ao menor, por outro, contava com estrutura física e cultura organizacional análoga a do velho SAM, assim como seu modelo corretivo-repressivo.

O trabalho de campo de Vainsencher (1989), onde entrevistou 323 “menores” de seis centros da FEBEM de Pernambuco, é um dos que melhor ilustra a situação degradante das unidades de internação, com destaque para os altos níveis violência física e sexual, bem como para o intenso processo de “desagregação da estrutura familiar” (p.25). Assim, a internação de jovens em razão de sua mendicância, ou situação irregular, levava, muitas vezes, a o rompimento completo de vínculos familiares já fragilizados.

Como é possível apreender ao longo da história das práticas sociais para a juventude considerada “desviada” no Brasil, nem sempre o que era proposto em termos legais, por mais avançadas que fossem as intenções, era cumprido nas práticas reais. O ideal de contenção por meio asilar, de reforma pela via do trabalho, e de prevenção pela disciplina e pelo viés educativo, encontravam, na prática, muitas vezes, o seu oposto. Observa-se, analogamente, que a categorização do que é desviante, assim como as expectativas acerca dos resultados do trabalho com tal população, parece ser construída a partir de conjunturas políticas e históricas específicas, com a influência especial dos modelos internacionalmente almejados, mas que, no

Brasil, eram em grande parte reduzidos às críticas inflamadas de uma minoria intelectual ou política.

Para Méndez (2006), se faz necessária uma análise crítica quanto às etapas históricas do sistema penal no âmbito da juventude. Segundo o autor, a etapa tutelar, apesar de ter sido considerada uma vitória na época, desenvolveu-se no contexto do positivismo filosófico como ideologia dominante, diferenciando-se da etapa de tratamento penal indiferenciado por um só aspecto, que é o da promiscuidade, ou seja, do encarceramento conjunto de adultos, crianças e adolescentes: “a cultura dominante de sequestro dos conflitos sociais, a dizer, a cultura segundo a qual cada “patologia social” devia corresponder a uma arquitetura especializada de encarceramento, só foi alterada em um único aspecto: a promiscuidade” (Méndez, 2006, p.9). Ainda assim, salienta o autor, muitos países da América Latina, até pouco tempo, continuaram a permitir tal prática.

Assim como varia a concepção da infância ao longo da história, varia a concepção do que é desviante. Não obstante, trata-se de uma mudança lenta e impregnada de padrões ideológicos, cuja fonte parece ser a manutenção de um status social próprio, com métodos de controle e expectativas que se buscou retratar. Até este momento histórico, constatou-se que as consequências das práticas, então em voga, acabam por ressoar na sociedade e por levar à reflexão, a exemplo do sistema de Rodas, inicialmente pensado para dar conta das crianças abandonadas e expostas, mas que, posteriormente, criticou-se como ele próprio sendo um mecanismo fomentador do abandono. Menciona-se, também, a questão da internação de jovens, vista como a solução para a correção dos desviantes, posteriormente, como produtora de desvio.

A noção de situação irregular, em termos legais, teve uma curta duração, modificando-se o discurso com a volta da política democrática e o chamado novo paradigma.

## 1.2- O ECA e o Paradigma da Proteção Integral

No final da década de oitenta o país vivia fortes transformações políticas. Com o fim dos longos anos de ditadura militar e a abertura democrática em seu início, logo apareceram as

primeiras mobilizações em torno da situação de criança e do adolescente brasileiros. A dura realidade da estimativa de 32 milhões de menores vivendo em situação de carência socioeconômica motivou diversos segmentos da sociedade, grupos independentes, instituições não governamentais e representantes da sociedade civil, a se organizarem em prol da “causa da infância”. Questionava-se duramente o então Código de Menores e, principalmente, a internação de jovens em decorrência de sua condição de pobreza. Essas crianças espelhavam um problema social grave e, a olhos vistos, tomavam as ruas a fim de lutar pela sobrevivência.

A promulgação da nova constituição, chamada de “Constituição Cidadã”, se deu no bojo da perspectiva dos Direitos Humanos internacionalmente defendidos. Nela se incluiu o famoso artigo 227 que, pela primeira vez no Brasil, destacaria a criança e o adolescente como sujeitos de direitos:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2010, p.166).

Em 1990, promulga-se o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, revogando-se o então Código de Menores. Determina como criança, toda pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente, pessoa de doze anos completos até dezoito anos de idade incompletos. O ECA inaugura, assim, a Doutrina da Proteção Integral, que diferentemente das anteriores, a saber, a Doutrina do Direito Penal do menor e a Doutrina da Situação Irregular, preconiza que o direito do “menor” não se restringe apenas a um tipo de “menor”, “mas deve se dirigir a toda a juventude e a toda a infância, e suas medidas de caráter geral devem ser aplicáveis a todos os jovens e a todas as crianças” (Motta, citado por Rizzini, 2000, p.79).

Nas disposições preliminares, Art.6 da lei, se evidencia a visão da criança e do adolescente como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento. O Estatuto dispõe sobre as mais diversas situações que envolva a criança e o adolescente e seus direitos fundamentais, como a questão da adoção, guarda e tutela, da prevenção de violação dos direitos e das políticas de atendimento.

Ainda relativo às mudanças apontadas com a Doutrina da Proteção Integral, no que se refere à detenção e internação de jovens, foi proibida a internação cautelar, antes promotora de tantas violações. Quanto a esse aspecto, segue o que diz a Lei: “Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente” (Brasil, 2008, p.29). Também, houve uma significativa mudança quanto à posição do magistrado, cujos poderes foram limitados, uma vez que se estabeleceu o direito à plena defesa. Quanto à internação, essa passa a ser permitida apenas em casos excepcionais (Rizzini, 2000; Volpi, 2001).

Na nova lei, o “desviante” passa a ser apenas aquele que comete infração e por ela será julgado nos termos da lei, sem detrimento das medidas chamadas protetivas a ele aplicadas. Assim, o ECA determina seis medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes autores de ato infracional:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:  
I- Advertência  
II- Obrigação de reparar o dano  
III- Prestação de Serviços à Comunidade  
IV- liberdade assistida  
V- inserção de regime de semiliberdade  
VI- internação em estabelecimento educacional (Brasil, 2008, p.30).

A medida de internação estrita só deverá ser aplicada em último caso, levando em conta os princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Os critérios de sua aplicação são expostos no Art.122:

A medida de internação só poderá ser aplicada quando:  
I- tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa;  
II- por reiteração do cometimento de outras infrações graves;  
III- por descumprimento reiterado e injustificado da medida anteriormente imposta (Brasil, 2008, p.32).

Conforme o explicitado no ECA, a criança abaixo dos doze anos incompletos não poderá ser sentenciada ao cumprimento de medida socioeducativa sendo, nesse caso, aplicada uma ou mais medidas chamadas protetivas que preveem: requisição de tratamento médico, psicológico ou para drogadição; inclusão de programa comunitário de auxílio à criança ou à família; matrícula ou frequência obrigatória em estabelecimento de ensino; abrigo; colocação

em família substituta; orientação e apoio; encaminhamento aos pais, mediante termo de responsabilidade.

Muitos são os avanços apontados ao ECA (Coimbra & Nascimento, 2008; Brambilla, Cardoso, Capelo & Toledo, 2015). Para Méndez (2006) a Lei foi a primeira a inovar substancialmente a legislação latino-americana referente à criança, sendo uma referência para os demais países da América do Sul. Segundo o autor, dentre os maiores avanços estão o das medidas protetivas e o da imputabilidade penal do adolescente, sem detrimento da responsabilização penal deste e sem prejuízo do caráter protetivo.

Outros muitos avanços são considerados, quando comparados ao paradigma anterior, o da Doutrina da Situação Irregular. O próprio objetivo da Lei mudou. Antes aplicada somente a menores em situação irregular, objetos de medidas judiciais, agora partindo da concepção de “sujeito de direitos”, preconiza a garantia ampla dos direitos pessoais e sociais de todos os jovens, independentemente de sua origem social. Outra mudança se refere ao pátrio poder, pois não é mais permitido que os pais percam o pátrio poder por motivos arbitrários ou de pobreza. Outra drástica mudança ocorreu quanto aos mecanismos de participação, antes limitados as autoridades judiciárias, administrativas ou policiais, agora favorecendo a participação da sociedade civil, por meio dos Conselhos Tutelares, dentre outros (Vogel, 2009).

O novo paradigma doutrinário, a partir do qual o ECA foi construído, é coerente com as leis e diretrizes internacionais das quais o Brasil foi signatário. Tais leis, vale destacar, influenciaram principalmente o tratamento aos jovens em situação de risco social e a abordagem jurídica diferenciada aos jovens autores de ato infracional que, posteriormente, fomentaram as diretrizes para a elaboração do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE.

A tabela abaixo sintetiza as principais leis e diretrizes que influenciaram o ECA e a construção do SINASE:

**Tabela 1**

Convenções e diretrizes que influenciaram o ECA e o SINASE

Convenções\Diretrizes	Ano	Objetivo
-----------------------	-----	----------

Declaração Universal dos Direitos do Humanos	1948	Definir os direitos humanos fundamentais a serem seguidos por todos os países.
Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente da ONU	1959	Busca garantir A toda criança direito à especial proteção para seu desenvolvimento físico, mental e social.
Regras de Beyjing	1985	Estabelece normas mínimas para a administração da justiça da infância e juventude, como, por exemplo, do direito a ampla defesa, proteção à identidade do jovem autor de infração, notificação dos responsáveis quando da apreensão do jovem, separação de detentos adultos, direito à assistência social, educacional, profissional, psicológica, médica e física, que requeiram quando em custódia, dentre outros.
Convenção Internacional sobre os Direitos da Infância	1989	Trata dos direitos humanos comuns a todas as crianças, independentemente de cor, sexo, etnia ou conjuntura sociocultural a que pertença.
Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil (Diretrizes Riad)	1990	Enfatiza a participação comunitária e de jovens na construção das políticas de prevenção, atenção ao processo de socialização, à família, à educação, à comunicação social e fomento à pesquisa.
Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção de Jovens Privados de Liberdade	1990	Considera que a privação da liberdade deverá ser efetuada em condições e circunstâncias que garantam o respeito aos direitos humanos dos jovens, que deverá ser garantido, aos jovens reclusos em centros, o direito a desfrutar de atividades e programas úteis que sirvam para fomentar e garantir seu são desenvolvimento e sua dignidade, que não deverá ser negado aos jovens privados de liberdade seus direitos civis, econômicos, políticos, sociais ou culturais.

As citadas convenções e legislações foram essenciais, e ainda o são, no direcionamento das práticas sociais relativas aos jovens autores de atos infracionais.

Observa-se que o ECA, enquanto Lei pautada nos ideais de Direitos Humanos, apresenta um avanço na abordagem da criança e adolescente no Brasil. A sua aplicação, na prática e no cotidiano das instituições, tem revelado, no entanto, avanços gradativos, não lineares e muito

distintos de região para região (Zappe et al. 2011). Especialmente no caso da aplicação das medidas socioeducativas, a complexidade do reordenamento da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral, e todo o aparato humano, físico e filosófico que se deve seguir, é promotor de grandes desafios, dilemas, pressões políticas e sociais. Esse reordenamento é dirigido pelo SINASE.

### 1.3- O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE

O SINASE foi primeiro aprovado na assembleia do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente- CONANDA em 2006, representando grande avanço em termos de políticas para adolescentes autores de ato infracional. O texto inicial forneceu diretrizes para a prática socioeducativa até que, em 18 de janeiro de 2012, fosse sancionada a lei de Nº 12.594, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e que regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

O SINASE prevê, por exemplo, desde como deve ser gerido o sistema, as competências da união, estados e municípios, seu financiamento, até os princípios norteadores da execução das medidas e a necessidade de tratamento individualizado ao adolescente, por meio do Plano Individual de Atendimento-PIA. O anexo 1 apresenta um quadro de resumo da estrutura de gestão do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Segundo a Lei, as medidas socioeducativas devem ser regidas pelos seguintes princípios: legalidade; excepcionalidade da intervenção judicial; prioridade das práticas restaurativas; proporcionalidade; brevidade da medida e individualização na aplicação; mínima intervenção; não discriminação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Tais princípios já apontam o quanto a Lei é fundada sobre os pilares dos Direitos Humanos e do ECA, considerando a condição peculiar do adolescente em desenvolvimento.

Os objetivos das medidas socioeducativas são assim definidos:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (Brasil, 2012).

É possível inferir que as medidas socioeducativas possuem um duplo aspecto. Por um lado, objetivam a responsabilização do adolescente, a partir da imposição de medidas educativas e restritivas, por outro, sua “integração” na sociedade, a partir da garantia dos direitos fundamentais. Essa ideia é coerente com o exposto no texto das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, onde a integração do jovem com a comunidade é uma prioridade:

79- Todos os jovens deverão ser beneficiados com medidas concebidas para ajudar sua reintegração na sociedade, na vida familiar, na educação ou no trabalho depois de postos em liberdade. Para tal fim, deverão ser estabelecidos certos procedimentos, inclusive a liberdade antecipada, e cursos especiais.

80- As autoridades competentes deverão criar ou recorrer a serviços que ajudem a reintegração dos jovens na sociedade, e contribuam para diminuir os preconceitos existentes contra eles. Estes serviços, na medida do possível, deverão proporcionar alojamento, trabalho e roupas convenientes ao jovem, assim como os meios necessários para sua subsistência depois de sua liberação. Os representantes de organismos que prestam estes serviços deverão ser consultados, e terão acesso aos jovens durante sua reclusão, com vistas à assistência que possam prestar para sua reintegração na comunidade (UNICEF, 1990).

O texto explicita o acompanhamento especial ao qual o jovem deve ser submetido a fim de facilitar sua “reintegração” na sociedade, por meio de serviços que garantam a devida educação, seus meios de subsistência e a convivência familiar. Chama a atenção o fato de o texto se referir, também, à questão do preconceito, o que denota uma preocupação com os processos que envolvem a socialização e a categorização deste sujeito no retorno à liberdade.

O SINASE propõe um sistema integrado, considerando a intersectorialidade das políticas públicas e a corresponsabilidade entre a família, o Estado e a sociedade para a efetivação dos direitos fundamentais dos adolescentes autores de ato infracional. Um ponto alto da lei, é a obrigatoriedade de que cada adolescente seja acompanhado individualmente por meio do Plano Individual de Atendimento –PIA. O PIA consiste em um projeto construído interdisciplinarmente e em conjunto com o próprio jovem e sua família, a fim de indicar quais os objetivos a serem alcançados com a medida e, assim, viabilizar a avaliação sistemática do alcance desses objetivos. O anexo 2 apresenta exemplo da estrutura básica de um PIA.

O capítulo quinto do SINASE é dedicado a avaliação e acompanhamento da gestão do atendimento socioeducativo. Considerando a finalidade desta pesquisa, cabe uma análise pormenorizada do tema.

### 1.3.1- A avaliação em questão

Um dos aspectos que aponta para o avanço da Lei SINASE é o destaque ao processo de avaliação e monitoramento das ações e de seus impactos. A Lei, inclusive, institui um Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo. São alguns objetivos desse sistema: “assegurar conhecimento rigoroso sobre as ações do atendimento socioeducativo e seus resultados; promover a melhora da qualidade da gestão e do atendimento socioeducativo” (SINASE, 2012a). Segundo a referida lei, avaliação abrangerá, no mínimo, a gestão, as entidades de atendimento, os programas e os resultados da execução das medidas socioeducativas. A metodologia utilizada deverá fazer uso não só dos processos de autoavaliação, como também avaliações externas e internas, cujos procedimento deve ser de conhecimento público (SINASE, 2012a).

Observa-se que a Lei apresenta um ideal amplo de avaliação, abrangendo não só a avaliação da implementação dos programas, mas também a avaliação dos resultados e do impacto:

Art. 23. A avaliação das entidades terá por objetivo identificar o perfil e o impacto de sua atuação, por meio de suas atividades, programas e projetos, considerando as diferentes dimensões institucionais e, entre elas, obrigatoriamente, as seguintes:

- I - o plano de desenvolvimento institucional;
- II - a responsabilidade social, considerada especialmente sua contribuição para a inclusão social e o desenvolvimento socioeconômico do adolescente e de sua família;
- III - a comunicação e o intercâmbio com a sociedade;
- IV - as políticas de pessoal quanto à qualificação, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho;
- V - a adequação da infraestrutura física às normas de referência;
- VI - o planejamento e a autoavaliação quanto aos processos, resultados, eficiência e eficácia do projeto pedagógico e da proposta socioeducativa;
- VII - as políticas de atendimento para os adolescentes e suas famílias;
- VIII - a atenção integral à saúde dos adolescentes em conformidade com as diretrizes do art. 60 desta Lei; e
- IX - a sustentabilidade financeira (Brasil, 2012<sup>a</sup>, p.10)

No artigo supracitado, se percebe que para a avaliação das entidades de atendimento socioeducativo é mencionada a observância de aspectos como o que se chama de “inclusão social” do adolescente, assim como seu desenvolvimento socioeconômico e saúde.

Por fim, o texto enfatiza a necessidade de acompanhamento dos egressos do sistema:

Art. 24. A avaliação dos programas terá por objetivo verificar, no mínimo, o atendimento ao que determinam os arts. 94, 100, 117, 119, 120, 123 e 124 da Lei n o 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Art. 25. A avaliação dos resultados da execução de medida socioeducativa terá por objetivo, no mínimo: I - verificar a situação do adolescente após cumprimento da medida socioeducativa, tomando por base suas perspectivas educacionais, sociais, profissionais e familiares; e II - verificar reincidência de prática de ato infracional (Brasil, 2012<sup>a</sup>, p.10).

A partir desses artigos se infere que as expectativas em relação ao egresso da medida socioeducativas são, por um lado, garantir que sejam respeitados todos seus direitos, conforme preconizado pela Constituição e pelo ECA, por outro, propiciar as condições necessárias para que não reincida, para que não volte a praticar atos ilícitos.

Apesar de tamanha ênfase no processo de avaliação, o que ainda existe é uma verdadeira lacuna. Estima-se que menos de 20 por cento dos adolescentes egressos do sistema socioeducativo passam por algum tipo de avaliação ou acompanhamento (Brasil, 2012b). A avaliação dos índices de reincidência, por sua vez, é escassa e, quando presente, não são claros os critérios metodológicos e estatísticos utilizados. Ainda, em muitas unidades Brasil afora, os profissionais são em pequeno número e mal conseguem garantir os atendimentos básicos ao adolescente em regime de internação.

É fato que muito ainda deve ser feito pela efetiva implementação do sistema socioeducativo no Brasil (UNICEF, 2015; Rodrigues, 2015). Os próprios profissionais da socioeducação parecem concordar com essa avaliação (Ferrão, Zappe & Dias, 2012). Superlotação, ausência de projeto político pedagógico e violência ainda fazem parte do cotidiano de muitas Unidades, como mostram os relatórios elaborados pelo Conselho Nacional de Justiça (2012) a partir de visitas realizadas aos centros de internação de adolescentes em conflito com a lei.

Outro dado que demonstra a fragilidade da implementação do sistema, diz respeito ao elevado número de mortes de adolescentes nas dependências do SINASE. Em 2016, 39 adolescentes morreram em unidades de internação, sendo 15 (38%) por conflitos interpessoais, 15 (38%) por conflito generalizado, 7 (18%) por suicídio, 1 por homicídio (3%) e 1 de morte súbita (Brasil, 2018a).

Muitas são as limitações. Acredita-se, entretanto, que o foco nas avaliações e no acompanhamento de egressos deve ser parte fundamental do programa, inclusive, para lançar luz sobre os seus problemas e suas conquistas. É exatamente essa lacuna que justificou e motivou a presente pesquisa.

#### 1.4- O contexto pós-ECA: dos direitos universais às práticas locais.

Uma pergunta fundamental para a análise do sistema socioeducativo no Brasil é como os direitos internacionalmente defendidos, sobre os quais foi elaborada a nova legislação nacional da criança e do adolescente, são assimilados nas práticas cotidianas locais.

Schuch (2009) realizou pesquisa etnográfica sobre as práticas de justiça da infância e da juventude em um contexto pós-ECA, com o intuito de analisar como vem ocorrendo a constituição desse campo à luz das transformações ocorridas nos últimos anos. Suas conclusões são especialmente pertinentes, por elucidar o campo de tensões e confrontos dos atores, a medida em que se veem imersos em expectativas e discursos novos, com pessoas e estruturas de diversas gerações, em um contexto social em intensas transformações.

A citada autora faz uma crítica à produção científica sobre Direitos Humanos que, muitas vezes, o toma como objeto concreto, destituído de ideologias e poder. Ressalta que o discurso dos Direitos Humanos, de pretensão universal, possui, na sua dinâmica, um poder e dominação dos países ocidentais, neoliberais, presentes desde a construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos. As produções científicas, segundo a autora, incorporam esse discurso irrefletidamente, o que termina por gerar produções vazias, repetitivas, apenas preocupadas em apontar o distanciamento entre o ideal da norma legal e o real das práticas brasileiras (Schuch, 2009). Assim, especialmente no campo das práticas socioeducativas, deve-se ter uma visão dinâmica da cultura e dos direitos, como contextuais e históricos, em vez de entendê-los como coisas ou propriedade.

O debate entre a universalidade a relativização dos direitos não é novo. Assim como Schuch (2009), Marry (2003) defende o estudo da ressignificação dos direitos numa perspectiva

local. A autora considera ser importante avaliar como os direitos são historicamente criados e transnacionalmente redefinidos pelos atores nacionais e locais.

No campo da infância e juventude, campo privilegiado de ação dos Direitos Humanos e tratados internacionais, é pertinente avaliar como esse discurso é ressignificado no contexto brasileiro, não só pelo público especializado, na formação da cultura jurídica interna (Garapon e Papapoulos, 2008), mas também pelo público leigo.

Ao estudar os atores envolvidos na implementação do ECA no Rio Grande do Sul, Schuch (2009) observou a valorização crescente da linguagem jurídica da “cultura dos direitos”, interpretando-a a partir da concepção de “capital simbólico” de Bourdieu. Na prática, suas condutas ora representavam a cultura tradicional ora a modernidade legal. Tal ambiguidade era visível no perfil dos profissionais da polícia, em que policiais da velha geração conviviam com certa desconfiança com os “novos” profissionais, aqueles que já eram capacitados para as novas delegacias da criança e juventude. Neste contexto, observou a autora, que a Justiça acabava assumindo para si o protagonismo da difusão da nova Lei, mas devendo ela mesma assumir muitas transformações, em que juízes, promotores e defensores também demandavam uma nova capacitação profissional. Neste contexto, observou o nascimento de um “capital militante”, expresso na valorização de um profissional da justiça que milita em favor dos direitos da criança e do adolescente.

O posicionamento dos operadores da justiça brasileira, que se veem enquanto protagonistas na implementação dos direitos da criança é ilustrativo do direito brasileiro, do que alguns atores vêm analisando como sendo resultado de uma tradição do tipo paternalista e tutelar. Explicitam que, no Brasil, uma sociedade elitista e hierarquizada, as regras são frutos de imposição e arbitrariedade, coerente com a tradição paternalista e tutelar arraigada na nossa cultura jurídica (Kant de Lima, 1995; Baptista, 2010). Essa concepção também reforça a ideia de o Direito se autoidentificar como a solução de todos os males sociais e, conseqüentemente, se colocar em um lugar privilegiado na estrutura social, o que repercute, outrossim, na forma como

os próprios operadores do campo se reconhecem e, especialmente, no poder e na autoridade que emanam desse ramo do conhecimento (Baptista, 2010, p.139)

Conforme expressam Fonseca e Cardarello (2009) a expectativa irrealista do poder judiciário em relação a solução de problemas sociais, econômicos e políticos levam ao aperfeiçoamento das leis que, como não surgem os efeitos necessários, acabam por gerar uma culpabilização sobre os mediadores, que supostamente não as estão executando adequadamente. Essa mesma culpabilização foi notada por Schuch (2009), não só em relação aos profissionais que executavam as medidas socioeducativas, mas também em relação às famílias dos adolescentes.

O ponto alto da obra de Schuch (2009) está na sua reflexão sobre a construção de uma ambiguidade (assistência/repressão) que se expressa na ideia de crianças em perigo e crianças perigosas. Conforme exposto, em determinado momento, a justiça tem se aproximado da assistência social, a fim de dar conta do fenômeno da delinquência juvenil. Ao longo da história houve um refinamento classificatório dos desviantes, a partir da ideia de combate à promiscuidade social. Esse refinamento, hoje, pode ser traduzido pelas categorias “medidas protetivas” e “medidas socioeducativas” presentes no ECA. Atualmente, com o recrudescimento das práticas repressoras e das políticas de segurança, esse abismo parece ainda maior.

A ambiguidade entre assistência e repressão se expressa, no contexto da Capital Federal, por exemplo, na dificuldade em decidir que Secretaria de Estado é responsável pela execução das medidas socioeducativas ou mesmo, na própria escolha do nome da Secretaria. Em 2006 as medidas socioeducativas eram executadas pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda. Em 2010, faziam parte da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania. Posteriormente foi criada a Secretaria da Criança, que passou a ser responsável pelas medidas, mas já em 2015 o seu nome mudou para a Secretaria da Criança, Adolescentes e Juventude. Por fim, em 2019, a responsabilidade pela execução das medidas socioeducativas no Distrito Federal passou a ser da Secretaria de Justiça e Cidadania. Nos últimos cinco anos foram

três mudanças, não sem críticas de todos os lados, de defensores de uma aproximação com a segurança pública e defensores de uma aproximação com a assistência social.

Schuch (2009) tem por opinião que o referido refinamento classificatório pode estar coproduzindo fenômenos que deseja combater: o crescimento da institucionalização juvenil e da noção de periculosidade dos adolescentes. Cita o exemplo do RS onde aumento no número de unidades, cada vez mais paramentadas com equipamentos de segurança, e a separação dos jovens adultos ao completarem a maioridade, foi imediatamente seguida de um incremento da internação de adolescentes e um desprezo pelas medidas de meio aberto, que ficaram desprovidas de recursos. A instabilidade que se seguiu nas instituições de internação, com motins, rebeliões e mortes ecoando pelo Estado levou a um reforço da segurança das Unidades, “fazendo com que os discursos institucionais de reinserção social convivessem cada vez mais com a ênfase na defesa social” (p.130).

Schuch (2009) conclui que, no Brasil, o outro a ser protegido só o é na medida em que permanece como vítima. Essa conclusão coaduna com o fato que, por exemplo, não existam programas de assistência a egressos do sistema socioeducativo no Distrito Federal e na grande maioria dos estados brasileiros, ou seja, o sistema é visivelmente focado na punição e retribuição do “mau”, daí onde se acumulam os recursos financeiros principalmente para as medidas privativas de liberdade.

O tratamento diferenciado e desigual da juventude brasileira pela justiça encontra respaldo em sua forma singular de lidar com as diferenças. Para Oliveira (2011) um dos maiores problemas para a cidadania no Brasil seria a existência de uma tensão entre duas concepções de igualdade, que muitas vezes faz com que as ações do Estado sejam percebidas como arbitrárias. Por um lado, tem-se a concepção constitucional de igualdade como um tratamento uniforme (isonomia jurídica), por outro, competindo com aquela, a noção de igualdade como tratamento diferenciado, presente nas instituições públicas e no espaço público. Assim, conforme argumenta Kant de Lima (2012), numa sociedade composta por segmentos juridicamente desiguais, legitima-se também a aplicação desigual da lei. Nesse caso, os “jovens perigosos”

diferentes dos “jovens em perigo”, não merecem o mesmo tratamento e a mesma assistência, afinal, eles são culpados pela sua própria sorte, o que posteriormente vem justificar a diminuição da maioria penal para adolescentes em conflito com a lei. Pondera, o autor, que a “consequência desse sistema de aplicação desigual da lei, naturalizados em nós, é a ênfase em mecanismos repressivos de controle social (Kant de Lima, p.49)

Para Kant de Lima (2013), o sistema jurídico brasileiro é repressivo. Assim, não importa o comportamento normal, mas o comportamento infracional, que deve ser castigado e não corrigido. Para o autor, neste sistema não há responsáveis e sim culpados, de tal forma que “as penas devem ser castigos e não formas de recuperação” (Kant de Lima, 2013, p. 573). Essa ideia pode explicar porque, apesar de o ECA e o SINASE preverem a responsabilização do infrator, na prática, este é na verdade punido e liberado, por assim dizer, “com uma mão na frente e outra atrás”. A retórica da ressocialização, recuperação, reintegração permanece um discurso vazio, já que a ideia central é punir o culpado.

A ideia do jovem infrator, altamente perigoso e algoz da sociedade é constantemente reforçada pela mídia. Para Kant de Lima (2012) é uma característica do Direito brasileiro compreender-se não como um administrador de conflitos, mas como pacificador da sociedade. Segundo o autor, no Brasil, nos profissionais do direito é inculcado, desde os bancos escolares, que o direito “foi feito não para administrar institucionalmente pela resolução, conflitos inevitáveis decorrentes da existência de regras, e sim para pacificar a sociedade, reconduzi-la, portanto, a um estado de harmonia que se constitui em seu estado original” (Kant de Lima, 2012, p.43).

A experiência de Schuch (2009) parece caminhar nessa direção. Acompanhando os eventos de capacitação para operadores no campo de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, ficou saliente o discurso pautado na retórica do amor, da paz e da harmonia universalizantes, corroborando uma visão de homem transcendental e de uma sociedade potencialmente harmônica. A autora notou “um silêncio para as identidades sociais atribuídas e uma supressão do contexto propriamente social dos encontros entre pessoas, num certo tipo de

individualização da questão da violência e do conflito” (Schuch, 2009, p.218). Para resolver a questão, propunha-se uma terapia amorosa e pacificadora. Cita Nader (2002), que afirma ter experienciado o mesmo em contexto africano, ou seja, uma abordagem individualizante do conflito sob influência dos saberes Psi, ênfase nos sentimentos e nos relacionamentos. Segundo Schuch (2009), um risco que reforça o ideal liberal de justiça.

Em sua obra, Schuch (2009) contribuiu para a noção de que o contexto pós- ECA, apesar das expectativas de mudança que guardou em relação ao paradigma anterior, tem sido muito mais marcado por instabilidades e heterogeneidades. Assim, as “verdades” construídas a nível dogmático com suas altas expectativas, não parece ser a mesma verdade compartilhada pelo público externo ao mundo do Direito. Se a retórica da proteção integral, na prática, não é para todos, resta saber, então, quais as consequências reais do tratamento diferenciado aos adolescentes em conflito com a lei.

Como visto ao longo da história do tratamento aos jovens considerados “desviantes” no Brasil, muitas vezes, as “boas intenções” que eram propostas na Lei, na prática, não encontravam respaldo ou estrutura condizente para a sua realização.

Ao logo dos vinte e nove anos de existência parece consenso entre os pesquisadores que a evolução na aplicação do ECA no Brasil é gradativa, robusta em desafios e bem diferente a depender da região. Ciarallo (2004) realizou pesquisa com o objetivo de identificar a concepção de sujeito a partir de documentos jurídicos e processuais envolvendo o adolescente em conflito com a Lei. A autora constatou, na época, que, a despeito da nova Doutrina formalizada no Estatuto da Criança e do Adolescente, o sujeito em si continuava, em muitos aspectos, sendo tratado e visto pelos operadores do direito sob a lente da Doutrina da Situação Irregular. Volpi (2001), que realizou uma das raras pesquisas com egressos do sistema socioeducativo em nível nacional, afirmou que, apesar dos avanços contidos no ECA, na prática, os sujeitos de sua pesquisa evidenciaram uma distância entre o direito assegurado e o realizado no cotidiano.

Para Costa (2006), faz-se necessário um reordenamento do sistema de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, que deverá “recompôr a coerência entre o objeto (aplicação

da medida socioeducativa), método (segurança cidadã e respeito aos direitos fundamentais do interno) e estrutura (humana e de contenção) ” (Costa, 2006, p. 62).

Considera-se que, para que se possa avaliar os resultados da execução de uma medida socioeducativa aplicada a um jovem no Brasil, se faz necessário levar em conta não só o que dispõem as leis nacionais, mas também considerar como o sistema jurídico interage de maneira complexa e dinâmica com os sistemas e culturas locais. Assim, as leis e seus objetivos não devem ser tomados de forma “fria”. O reordenamento que se deu na esfera legal, conforme o visto entre o Código de Menores e o ECA, é muito mais complexo quando visto no âmbito dos significados e práticas locais. Essa perspectiva, ao mesmo tempo contextual e crítica, norteou a escolha do método e desenho da avaliação realizada.

## **2- Os adolescentes autores de ato infracional (e privados de liberdade)**

Quem é o adolescente autor de ato infracional? Sobre esse adolescente, não existem estatísticas. Essa é uma definição que envolve um universo de atores, de várias classes sociais, diferentes níveis educacionais, cor de pele e gênero. Por outro lado, existe um retrato claro daqueles que, no fim, são os que acabam por ser submetidos a um processo judicial: o adolescente em conflito com a lei. Também, se tem conhecimento atualizado dos que terminam por cumprir a medida socioeducativa mais gravosa, a medida de internação. Essa diferença diz respeito à “seletividade” do sistema de justiça brasileiro (Brasil, 2015). Esta seção apresenta e discute seu perfil.

### **2.1- Perfil do autor e do ato infracional**

Segundo o último levantamento anual do SINASE (Brasil, 2018a), referente ao ano de 2016, se observa um acréscimo gradual no número de jovens respondendo a medidas socioeducativas restritivas de liberdade no País. Essas medidas envolvem as medidas de internação (prazo máximo de 3 anos), as medidas de internação provisória (período máximo de 45 dias) e as medidas de semiliberdade (período mínimo de 6 meses). No entanto, de 2015 a 2016, houve uma estabilização do crescimento, com leve aumento do número de jovens em

internação estrita e decréscimo do número de jovens em Semiliberdade e em Internação provisória.

Em 2016, 26.450 jovens cumpriam medidas restritivas de liberdade no Brasil, dentre eles 18.567 (70%) cumprindo medida de internação estrita, 2.178 (8%) em semiliberdade e 5.184 em internação provisória (20%). Os demais (2%) se encontravam em situação de acolhimento inicial ou internação sanção. São Paulo se destaca como o Estado com o maior volume de jovens cumprindo medidas restritivas. Eram 9.572 jovens em 2016, muito maior que o segundo lugar, Rio de Janeiro, com 2.293 (Brasil, 2018a). A figura 1 ilustra o crescimento na internação e internação provisória de 2011 a 2016.



Figura 1. Evolução na internação de adolescentes e jovens - Levantamento Anual do SINASE (Brasil, 2018a).

Quanto à categoria gênero, no cumprimento de medidas restritivas de liberdade, houve um leve aumento em números absolutos de 2015 a 2016 de meninas presas. Apesar disso, a proporção se manteve a mesma em relação aos meninos, a saber, as meninas representam 4% (1.090) do total de jovens em cumprimento de medidas restritivas de liberdade (Brasil, 2018a). Essa distribuição de gênero no contexto da prática de infrações ou crimes vem sendo objeto de estudo em várias partes do mundo (Cernkovich, Deines & Giordano, 2006; Heimer, Wittrick & Unal, 2006; Galinkin, Camargo, Marinho & Santos, 2015) e será melhor detalhado no terceiro capítulo. Conforme dados do Levantamento Nacional de informações Penitenciárias-INFOPEN (2018), enquanto a população carcerária de mulheres, 42.355 mulheres, cresceu 656% em dezesseis anos (2000-2016), a população de homens, 665 mil homens, cresceu 293%. Vale

notar que desse total de mulheres encarceradas, metade é formada de jovens adultas entre 18 a 29 anos (Brasil, 2018b).

Apesar do incremento de mulheres envolvidas com o crime, ainda não foi observado esse mesmo incremento no caso das adolescentes. Os homens respondem pela grande maioria dos casos e são, igualmente, mais expostos aos crimes de homicídio. Segundo o Mapa da violência (2015), do total de casos de homicídios contra adolescentes de 16 e 17 anos, os meninos eram 94,4% das vítimas. Dados do Atlas da violência (2017) 59,1% do total de óbitos de homens entre 15 a 19 anos de idade são ocasionados por homicídio.

Os jovens que cumprem medida restritiva de liberdade são, na sua maioria, negros e pardos, correspondendo, no mínimo, a 59,08% do total, conforme exposto na figura 2. A maior parte se encontra na faixa etária de 16 e 17 anos (57%). Os jovens de 18 a 21 anos respondem por 26 % do total em 2016 (Brasil, 2018a). Esses jovens, apesar de legalmente adultos, cumprem medida socioeducativa por terem cometido o ato infracional quando ainda eram adolescentes.

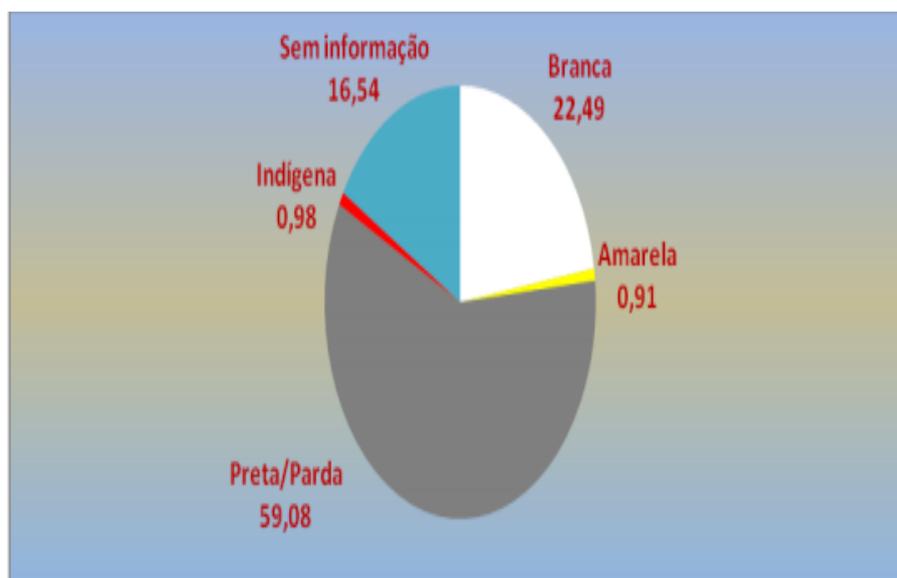


Figura 2. Porcentagem de adolescentes e jovens por raça/cor em restrição de liberdade-2016 (Brasil, 2018a).

Quanto ao tipo de ato infracional praticado pelos adolescentes em situação de restrição de liberdade, roubo e tráfico de drogas respondem juntos por 69% do total de atos, conforme a figura 3 (Brasil, 2018a).

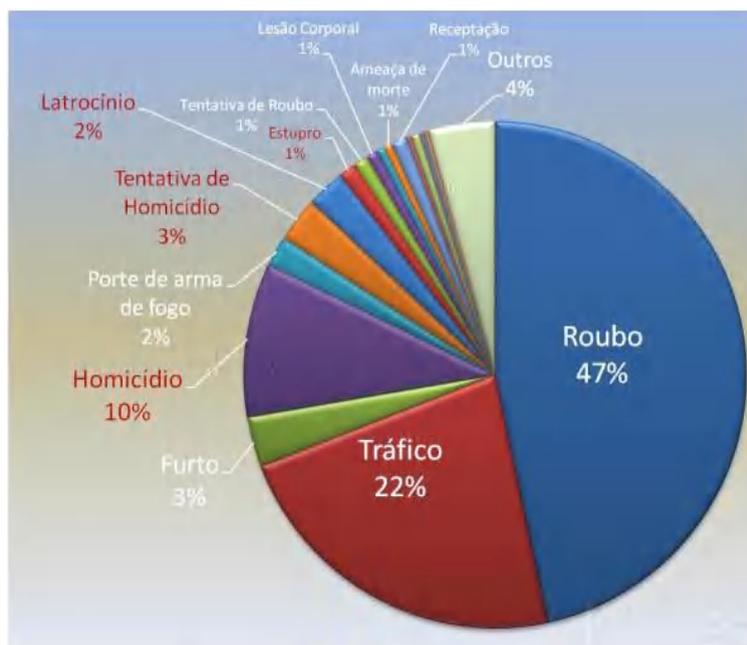


Figura 3. Atos infracionais respondidos por adolescentes e jovens com restrição de liberdade (Brasil, 2018a).

Segundo Rodrigues (2015), apesar da demanda da sociedade pelo recrudescimento das punições aos adolescentes, os crimes graves, como o homicídio, o latrocínio e o estupro caíram muito desde 2010 a 2011 e se mantiveram relativamente estáveis até 2014. Contrariamente, como acima exposto, houve um aumento na aplicação das medidas mais gravosa, que é a de internação (Rodrigues, 2015).

No que se refere ao nível educacional, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (2012), que entrevistou adolescentes privados de liberdade em todo o território nacional, em torno de 8 % não eram alfabetizados e 57% declararam que não frequentavam a escola no momento da apreensão. Ainda, 86% não completou o Ensino Fundamental, o que, contrastando com uma maioria de idade de 16 a 21 anos, aponta para um atraso escolar muito saliente entre esses jovens.

Outro dado importante se refere ao uso e abuso de drogas. Dentre os jovens entrevistados, 75% faziam uso de drogas ilícitas, dentre esses, 21 % eram usuário de crack e 89% relataram uso de maconha.

Por fim, com relação a família, no universo de jovens privados de liberdade e entrevistados pelo CNJ, 14 % declararam possuir filhos. Em torno de 17 % foram criados pelos avós e 43% relatou ter sido criado apenas pela mãe, ou seja, vir de uma família monoparental feminina. Essa condição parece estar diretamente ligada ao baixo nível socioeconômico das famílias dos adolescentes, a partir de um processo que vem sendo chamado de “feminização da pobreza”. Ou seja, a renda de famílias chefiadas apenas por mulheres tende a decair, quando comparada a famílias que tem mais de um provedor: “a “feminização da pobreza” deve implicar em um processo, que faça com que as carências implícitas no conceito de pobreza se tornem mais comuns ou intensas entre as mulheres ou nos lares por elas chefiados” (Soares, 2013).

Observa-se, a partir dos dados apresentados, que o perfil do adolescente em conflito com a lei denota algumas fragilidades em seu sistema de proteção. O que mais preocupa, nesse contexto, é a grave exposição à violência e aos perigos da rua, aumentando consideravelmente os riscos no caso de jovens, do sexo masculino, negros, evadidos da escola e provenientes de comunidades com pouca infraestrutura e baixa presença do poder público.

## 2.2- Trajetórias de uma inclusão perversa

Os dados apresentados permitem traçar o perfil dos adolescentes privados de liberdade, observando-se o contexto de vulnerabilidade em que se encontram. Vulnerabilidade social pode ser entendida como a exposição do adolescente a fatores que aumentam os riscos de que esse possa ser prejudicado.

Fatores de riscos são características ou atributos de um indivíduo, grupo ou ambiente social que contribuem ou oportunizam sua predisposição a prejuízos ao seu desenvolvimento (Conceição & Sudbrack, 2009; Oliveira & Souza, 2011). Tais fatores podem existir nos mais diversos domínios da vida do jovem, destacando-se como riscos para o envolvimento infracional, por exemplo, a evasão escolar, violência sofrida, usos de drogas por familiares, baixo acesso a bens e serviços, dentre outros (Caliman, 2006). Dell' Áglio e Costa (2011)

sintetizam o conceito de vulnerabilidade apresentado por Abramovay et al. (2002): “resultado negativo da relação entre a disponibilidade de recursos materiais e simbólicos e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais” (Dell’Áglio & Costa, 2011, p.239).

Assim, vale destacar que o universo dos adolescentes que praticam atos infracionais é distinto do universo dos adolescentes em conflito com a lei, que por sua vez, é distinto do universo dos jovens privados de liberdade. Esses últimos se localizam na extremidade de um *continuum* constituído por desigualdades no seio da sociedade brasileira.

O adolescente que pratica atos em desacordo com as normas sociais vigentes, como anteriormente mencionado, é proveniente das mais diversas esferas da sociedade, nem sempre sancionados devido aos fatores que os protegem da intervenção judicial, por assim dizer, fatores como nível socioeconômico, lugar de residência, cor da pele e escolaridade. Já os adolescentes em conflito com a lei são os que foram “descobertos” e submetidos a alguma sanção. No extremo, estão os jovens privados de liberdade, na sua maioria expostos a vários fatores de riscos que terminaram por empurrá-los ao final desta cadeia de adversidades, a internação. Tais distinções são coerentes com o que apontam Rizzini, Zamora e Klein (2008), quanto aos efeitos das disparidades econômicas no exercício da cidadania dos jovens, sendo que os jovens pobres são os que mais sofrem em seu cotidiano com as consequências da desigualdade social.

Admitir que ao chegar à internação o adolescente poderá, por fim, evitar os prejuízos que a situação na qual se encontrava poderia lhe causar pode ser um tanto ingênuo. Para Paiva (2012) a vulnerabilidade deve ser entendida em três dimensões: a dimensão individual, relativa às predisposições biopsíquicas e comportamentos de um sujeito; a dimensão grupal, na qual se incluem os fatores comunitários e familiares; e a dimensão programática, relativa às políticas e programas públicos ou privados responsáveis pela promoção do bem-estar. Para a autora, as três dimensões estão inter-relacionadas de tal forma que a proteção promovida em uma das dimensões pode minar os riscos em outras dimensões. Questiona-se então: como um programa de internação pode minimizar tamanha vulnerabilidade?

Para não recair no erro de um positivismo clássico ou de um realismo ingênuo, salienta-se, em relação a essa população, a necessidade de se levar em conta a construção histórica e cultural de sua condição. Para Jodelet (2009), especialmente no âmbito da Psicologia, quando são focalizados os modelos sociocognitivos envolvidos em um fenômeno, muitos incorrem no erro de desvinculá-los de seus contextos históricos e culturais, perdendo de vista sua função social. Levar em consideração a organização da sociedade como tal é questionar o próprio interesse por trás do projeto de “inserção social”.

Segundo Sawaia (2009), o que existe é uma dialética de inclusão/exclusão, propondo o termo “inclusão social perversa” para explicar a marginalização social de vastas camadas da população que, apesar de às margens, mantêm a estrutura e o *status quo*. São incluídos, mas de maneira perversa. Para a autora, a injustiça social deve ser o “escopo analítico fundamental da exclusão” (Sawaia, 2009, p.7).

Segundo Wanderley (2009), a exclusão é um fenômeno multidimensional que tende a ser reproduzido por mecanismos que o reforçam e o expandem. Para a autora a exclusão tem dupla face: implica a existência de “desnecessários economicamente”, motivo pelo qual pode ser traduzido por uma inclusão social perversa, e a presença do estigma, na marca que registra naqueles marginalizados. Assim, quando se trata do adolescente em conflito com a lei, em um país de desigualdades, não devemos prescindir de levar em conta o processo de “humilhação social” a que muitos são submetidos, nem do papel das instituições de, por vezes, reforçar a condição de marginalização destes sujeitos (Gonçalves Filho, 1998; Guareschi, 1996).

### **3- O caso do Distrito Federal**

A presente tese propõe um recorte geográfico claro, o Distrito Federal e seu programa socioeducativo de privação de liberdade. Nesta seção, se busca fornecer um panorama histórico da execução das medidas socioeducativas no DF, além de caracterizar seu programa, estrutura e público.

#### **3.1- Histórico das medidas socioeducativas no DF**

A inauguração de Brasília, nos anos de 1960, mobilizou muitas famílias de trabalhadores e migrantes que sonhavam em fazer da cidade o local de moradia. Não tardou a se seguir diversos problemas sociais e de estrutura que, logo de início, impôs limitações à qualidade de vida da população e, especialmente, da classe trabalhadora. Já nessa época, surgiram as primeiras preocupações com o público juvenil em situação de pobreza, abandono e delinquência.

Britto (2007), ao analisar manchetes de reportagem de Brasília desde 1960, conclui que, antes mesmo de completar a primeira década de aniversário, a problemática dos “mirins” e “pivetes” já era explorada pela mídia. Segundo a autora, conviviam em Brasília, ao mesmo tempo, reportagens que buscavam ilustrar a qualidade do serviço público, como “as 107 escolas oficiais de ensino primário” (p.148) e outras que apontavam um problema social persistente “*Gang de assaltantes mirins foi desbaratada*” (p.153), de junho de 1966.

Brito (2007) salienta que, no início, assim como outras instituições, o Juizado de menores de Brasília funcionou de forma bastante precária, não contando com estabelecimentos para internação dos infratores, como preconizava o então Código de Menores. Esse problema foi relatado em publicação do TJDF, conforme citado no 1º Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF (Brasil, 2016):

Outra grande preocupação do Juiz Jorge era encontrar um local adequado para abrigar os menores infratores, que já naquela época existia, porém em número bem reduzido. Essas crianças eram encaminhadas para um galpão, localizado na Candangolândia, conseguido por meio de doação. A casa foi batizada com o nome do 1º Juiz de Menores da América do Sul, Casa Mello de Mattos do Menor Trabalhador. Mas, tudo ainda estava por fazer. Os cômodos precisavam ser reformados, a cozinha tinha que se adequar à nova destinação do local, além de outras mudanças importantes. Enquanto elas não chegavam, as crianças faziam suas refeições no então Serviço de Alimentação e Previdência Social – SAP, localizado ao lado da Casa. O local não se encontrava com as condições necessárias para o cumprimento do serviço desejado. Nesse sentido, as autoridades ordenaram que o galpão fosse desativado sendo destinado um novo espaço localizado na Asa Norte (TJDF, SD, p. 19 citado em Brasil, 2016)

Com a instituição do Novo Código de Menores, foram feitas algumas adaptações estruturais e no reordenamento funcional dos órgãos responsáveis pelo atendimento ao “Menor”. A FUNABEM passou a executar o serviço na nova instituição por ela financiada. A ideia era que a instituição servisse de referência “para a implementação de metodologias de

tratamento, em termos preventivo, terapêutico e de treinamento de recursos humanos para atuarem na execução da Política Nacional do Bem-estar do Menor – PNBEM, na região Centro – Oeste” (Brasil, 2016, p.53).

Segundo o Projeto Político Pedagógico-PPP das medidas socioeducativas do DF (Brasil, 2013a), em 1983 a então Fundação do Serviço Social elaborou um o Projeto de Atendimento ao Menor Infrator, criando três unidades especializadas de atendimento: o Centro de Triagem e Observação de Menores (CETRO), a Comunidade de Educação e Integração e Apoio de Menores de Família (COMEIA), e a Comunidade de Terapia e Educação de Menores (COTEME). Então, várias propostas para melhorar o fluxo e o atendimento do público foram elaboradas, mas “os resultados de operacionalização foram se desgastando em face da deficiência de recursos humanos, financeiros e materiais” (Brasil, 2013a p.42).

Com a promulgação do ECA e o aumento dos atendimentos, as antigas propostas e políticas passaram por um reordenamento. A medida de internação, por exemplo, passou a ser executada no Centro de Reclusão de Adolescente Infrator (CERE), antigo CETRO, mas que apenas quatro anos depois se chamaria Centro de Atendimento Juvenil Especializado, o CAJE.

Nesse momento de síntese histórica, vale mencionar que o CAJE se tornou particularmente “famoso”. Apesar de ter iniciado seu funcionamento a partir de um modelo mais pedagógico e humanizado, o CAJE não é nem remotamente associado a algo humanizado. Segundo o PPP (Brasil, 2013a), o crescimento desproporcional de Brasília e da violência urbana, a insuficiência de investimento em medidas preventivas, recursos humanos e a falta de estrutura adequada foram alguns dos fatores que corroboraram esse fracasso.

O CAJE, cuja estrutura “costurada” ao longo de 30 anos, na mesma localização proposta na época do antigo Código de Menores, foi palco de muitas tragédias. Superlotação, violência e mortes de adolescentes fazem parte do longo repertório (Silva, 2002; Gatti, 2005; Aguiar, 2006; Brasil, 2013b). Por fim, após muita disputa judicial e após responder internacionalmente por violações de direitos humanos, o CAJE, que já se chamava Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP) foi finalmente desativado, em 2013.

O sistema socioeducativo do Distrito Federal passou por uma grande reestruturação nos últimos anos. Em 2008 e 2010, foram contratados milhares de servidores para compor equipe multidisciplinar. Em 2016, também foi realizado novo concurso, com mais centenas de aprovados nomeados. Em 2013, foi implantado o Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), onde reúne um conjunto de instituições do Sistema de Garantia de Direitos e que visa fornecer atendimento inicial e célere ao adolescente recém apreendido. Também em 2013, foram inauguradas mais três Unidades de Internação estrita, a Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), a Unidade de internação de São Sebastião (UISS) e uma Unidade de Saída Sistemática (UNISS) onde os jovens são encaminhados quando se aproximam do final do cumprimento da medida de internação. Por fim, em 4 de junho de 2014, foi criada a Carreira Socioeducativa do DF, com a reorganização dos cargos e plano de carreira de seus servidores.

As referidas transformações parecem ter dado novo fôlego ao Sistema e ao Programa de Internação, cuja missão é:

Promover a reintegração social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação ou em internação provisória e interferir, efetivamente, na trajetória do adolescente apreendido em flagrante por prática de ato infracional, preparando-os para o convívio social; a partir da reflexão sobre as consequências lesivas do ato infracional praticado, do desenvolvimento da autonomia, do aprendizado da cooperação e da construção de seu projeto de vida (Brasil, 2013<sup>a</sup>, p.23)

Assim, no seio dessas transformações, a avaliação do Programa Socioeducativo de Internação pode colaborar imensamente, não só para a melhoria de sua implementação, como para fornecer dados concretos que subsidiem o acompanhamento adequado dos egressos e egressa, acompanhamento este que, infelizmente, ainda não é realizado (Marinho, 2013). A seguir, descreve-se a estrutura do atendimento socioeducativo no DF.

3.2- O sistema Socioeducativo do DF e o Programa Socioeducativo de privação de Liberdade

3.2.1- Estrutura de Atendimento Socioeducativo no DF

O atendimento socioeducativo no DF está dividido em cinco medidas principais: a medida de internação provisória, a medida de internação estrita, a medida de internação sansão, a medida de semiliberdade, de liberdade assistida e de prestação de serviços à comunidade.

As unidades de medida de meio aberto são responsáveis pela execução das medidas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de serviço à comunidade (PSC) e totalizam quinze unidades, distribuídas em Brasília e Distrito Federal. As unidades de semiliberdade são responsáveis pela execução das medidas de semiliberdade, e totalizam 4 unidades. Já as unidades de internação, um total de nove, são responsáveis pela execução das medidas de internação estrita, internação provisória e internação sanção. Essa última é aplicada ao adolescente que não cumpriu a determinação anterior do juiz, especialmente quanto ao cumprimento da medida de semiliberdade. Consiste em privá-lo de liberdade em uma das Unidades existentes, por um período não superior a três meses, a fim de que este se conscientize e retome do cumprimento da medida menos gravosa anteriormente aplicada. A tabela abaixo enumera as unidades de atendimento socioeducativo do DF.

**Tabela 2**

Unidades de atendimento socioeducativo segundo SEJUS-DF (2019).

	Meio Aberto (UAMAS)	Unidades de Semiliberdade	Unidades de Internação
1	Brazlândia	Unidade de Atendimento de Semiliberdade de Taguatinga (UAST)	Núcleo de Atendimento Integrado (NAI)
2	Ceilândia I	Unidade de Atendimento de Semiliberdade Gama Central (UASG)	Unidade de Internação de Planaltina (UIP)
3	Ceilândia II	Centro de Referência em Semiliberdade (Recanto das Emas) – CRESEM	Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE)
4	Gama	Unidade de Atendimento de Semiliberdade de Santa maria (UASSM)	Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS)
5	Guará		Unidade de Internação de Santa Maria (UISM)

6	Núcleo Bandeirantes	Unidade de Internação São Sebastião (UISS)
7	Paranoá	Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS)
8	Planaltina	Unidade de Internação de Brazlândia (UNIBRA)
9	Plano Piloto	
10	Recanto das Emas	
11	Samambaia	
12	Santa Maria	
13	São Sebastião	
14	Sobradinho	
15	Taguatinga	

---

### 3.2.2- Fluxo do Programa Socioeducativo de Internação do DF

No Distrito Federal, o fluxo de atendimento do jovem autor de ato infracional varia conforme o sexo e a idade. Em geral, quando a jovem é apreendida, ela é imediatamente levada à Delegacia da Criança e do Adolescente e ao Núcleo de Atendimento Integrado-NAI, onde é avaliada por equipe inicial e onde, em 24hs, será decidido se esta responderá em liberdade, obterá remissão ou será encaminhado a uma das unidades de internação provisória.

Quando interna provisoriamente, esta aguardará um prazo máximo de 45 dias. Durante esse período a jovem será julgado, período em que participará de, no mínimo, três audiências. Dentro do prazo de 45 dias é produzido relatório social da adolescente e confeccionado seu Plano Individual de Atendimento-PIA. Caso a jovem seja sentenciada com a medida socioeducativa de internação ela será encaminhada para a Unidade de Internação de Santa

Maria-UISM, no caso dos meninos, estes poderão ser encaminhados a qualquer uma das Unidades.

A decisão de qual Unidade o jovem será alojado depende não apenas do local de sua moradia, mas também da idade e de fatores como internação de outros irmãos ou problemas de conflitos, sempre em conformidade com a orientação da Central de Vagas. Vale salientar que não é incomum que um jovem mude de unidade de internação ao longo da medida. No caso das jovens isso não é possível, já que a única unidade que aloja meninas é a UISM.

Quando, ao final da medida, o jovem começa a ter direito a benefícios de saída sistemática ele, geralmente, é encaminhado para a Unidade de Saída Sistemática, onde cumpre os últimos meses da medida, até que obtenha a liberação do Juiz da Infância e da Juventude. As figuras abaixo apresentam os principais fluxos de atendimento. Vale observar que esse fluxo varia conforme o gênero e a idade. As meninas são sempre encaminhadas para a UISM, cumprindo nessa Unidade não só a internação estrita, mas também a internação provisória e os eventuais benefícios de saída que receba (Figura 4). Os meninos, por sua vez, com 18 anos ou quando completam a maioridade durante a internação, são encaminhados para a UNIRE ou UNIBRA e ao final para a UNISS (Figura 6).



Figura 4. Processo de atendimento do Programa Socioeducativo de Internação do DF para o gênero feminino com faixa etária de 12 anos completos a 21 anos incompletos (Brasil, 2016).

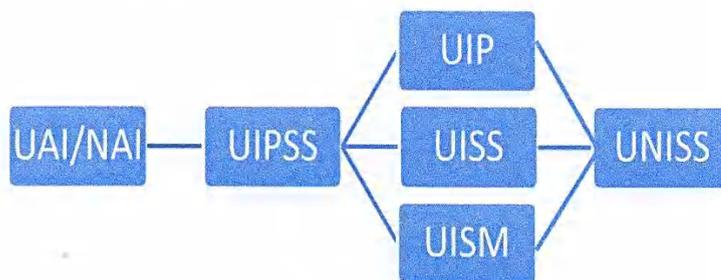


Figura 5. Processo de atendimento do Programa Socioeducativo de Internação do DF para adolescentes do gênero masculino com 18 anos incompletos (Brasil, 2016).

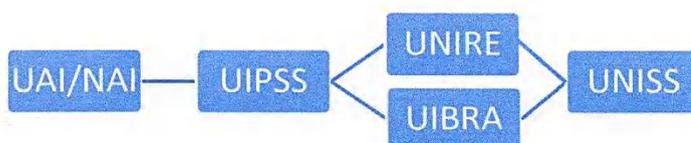


Figura 6. Processo de atendimento do Programa Socioeducativo de Internação do DF para adolescentes do gênero masculino entre 18 anos de idade completo e 21 anos de idade (Brasil, 2016).

### 3.2.3- Organização Administrativa das Unidades de Internação no DF

Todas as unidades de internação no Distrito Federal seguem o mesmo projeto político pedagógico e a mesma organização administrativa. Não obstante, cada Unidade possui um tom próprio, de acordo com a determinação de sua Direção, convênios e parcerias firmadas e comunidade em que está inserida. A figura abaixo representa o organograma administrativo básico das unidades de internação.

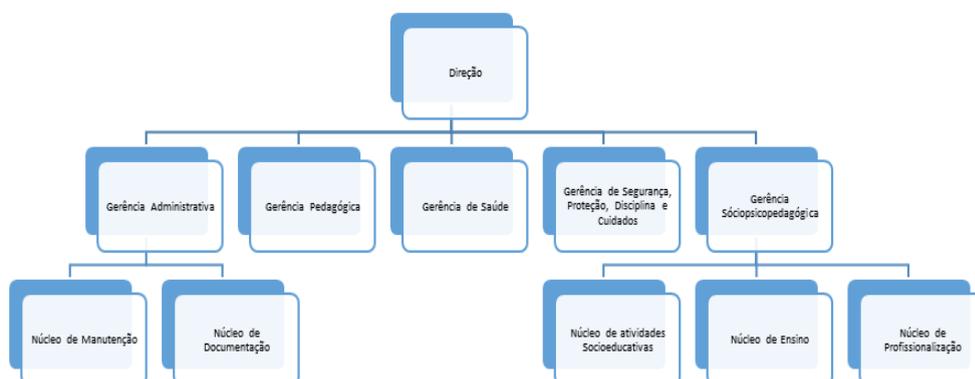


Figura 7. Organograma administrativo das unidades de internação do DF (Brasil, 2016).

As gerências buscam trabalhar de forma interdisciplinar e complementar. À Gerência Administrativa cabe lidar com o fluxo e registro de documentos, como ofícios, relatórios e com os documentos dos adolescentes e familiares. Também, asseguram apoio as ações socioeducativas das demais gerências, como no caso dos serviços de transporte, alimentação, informática, recursos humanos, fornecimento de materiais, manutenção e conservação do patrimônio (Brasil, 2016).

A gerência de saúde, visa garantir o direito à saúde através de ações básicas de saúde, tanto individuais quanto coletivas, promovendo, prevenindo, reduzindo e/ou eliminando os riscos e agravos à saúde do socioeducando. Também, atua no caso de emergências, fornecendo o atendimento inicial ao adolescente ou servidores. Essa gerência é a “primeira porta de entrada no Sistema Único de Saúde – SUS, se caracterizando como um Centro de Saúde/Unidade Básica (Brasil, 2016, p.85).

A gerência de segurança é responsável para integridade do adolescente, por cuidados básicos como alojamento, vestuário e trânsito no interior e fora das Unidades. Segundo o 1º Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF (Brasil, 2016), a gerência é a responsável:

[...] por garantir a segurança, a integridade física, moral e psicológica dos socioeducandos, funcionários e visitantes para promover a confiabilidade e a estabilidade nas relações interpessoais e intersetoriais de trabalho, além de viabilizar os meios de assegurar a execução das atividades socioeducativas (Brasil, 2016, p.87).

Por fim, a gerência sociopsicopedagógica é responsável pelo atendimento psicossocial e pedagógico ao adolescente e a sua família. Busca o efetivo cumprimento das diretrizes socioeducativas, a inserção e acompanhamento escolar e profissionalizante do adolescente.

[...] tem como valores e diretrizes o acesso de todos os socioeducandos às atividades propostas, a gestão participativa, o trabalho multidisciplinar e interdisciplinar e o caráter socioeducativo em prevalência ao sancionatório... Deve proporcionar ao socioeducando a construção de um projeto de vida emancipador por meio das atividades, do acompanhamento e da convivência sociofamiliar proporcionando ao socioeducando a formação, a participação, o incentivo a cooperação e transdisciplinariedade, além da qualificação continuada (Brasil, 2016, p. 89).

A Unidade de Saída Sistemática é a única que difere das demais, por seu caráter de maior abertura ao ambiente externo e por seu objetivo primordial que é que servir como porta de saída gradativa aos jovens em fase final de cumprimento da medida. Essa é a única unidade que possui a Gerência Pedagógica.

#### 3.2.4 A Unidade de Internação de Santa Maria

A UISM foi inaugurada em 20 de março de 2014, no contexto de renovação estrutural das unidades de atendimento socioeducativo no Distrito Federal. Tem 6,2 mil metros quadrados de área construída, com 10 módulos, área de saúde, enfermaria, consultório odontológico, espaços para oficinas profissionalizantes, escola, área para visitantes, teatro de arena, espaço ecumênico, refeitórios, ginásio coberto, campo de futebol, lavanderia e horta. É destinada aos socioeducandos sentenciados menores de idade em cumprimento de medida socioeducativa de internação e as socieoducandas em cumprimento de internação estrita e provisória.



Figura 8. Foto da Entrada da UISM (2019)



Figura 9. Pátio e teatro de arena -Exposição fotográfica da UISM.

A Unidade conta atualmente com 19 meninas e 128 meninos cumprindo medida de internação estrita, além de sete meninas em internação provisória e duas cumprindo sanção. Assim, um total de 150 socioeducandos se encontram internados atualmente, distribuídos nos 20 módulos, cada um com 10 quartos. Na figura 10 é possível ver a estrutura que leva aos dormitórios e na 11 o espaço dentro dos módulos destinado ao banho de sol.

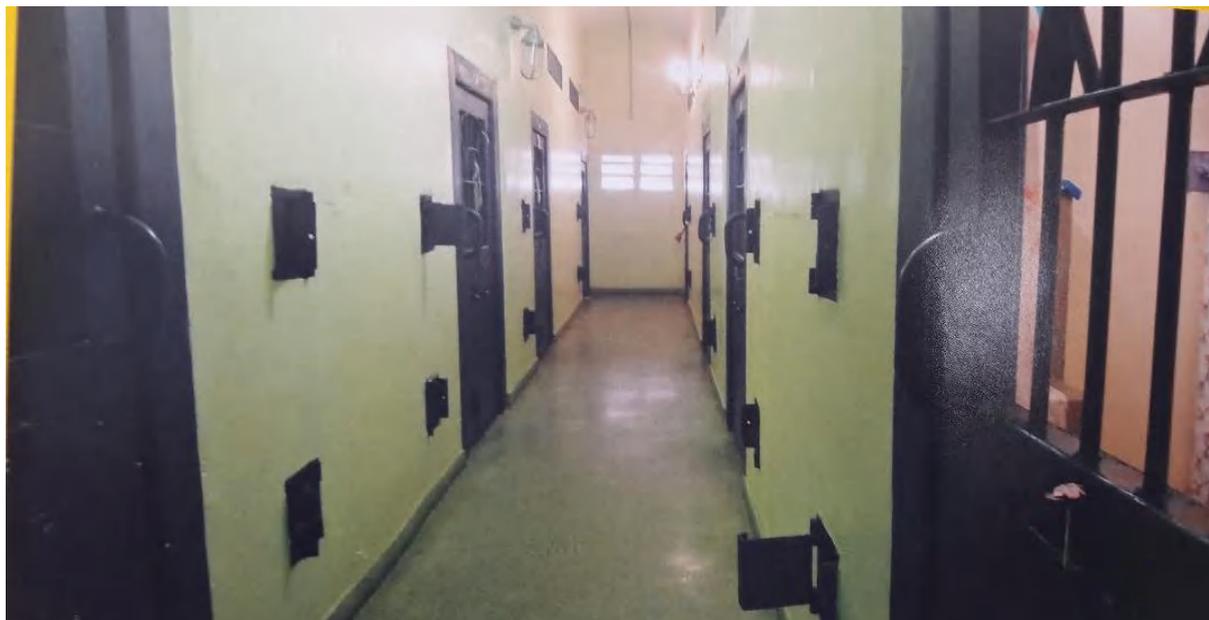


Figura 10. Quartos de um módulo-Exposição fotográfica da UISM.



Figura 11. Pátio do banho de sol de um módulo-Exposição fotográfica da UISM

A secretaria de educação mantém uma escola de ensino fundamental e médio no interior da Unidade. Os socioeducandos frequentam a escola em um turno e realizam atividades culturais, ocupacionais ou profissionalizantes em turno contrário. Atualmente, funcionam quatro projetos desenvolvidos para as socioeducandas:

- 1 – “Entre ervas que curam e poemas que libertam, vou reescrevendo a minha história”: Cultivo de ervas medicinais para a saúde da mulher. Projeto desenvolvido em parceria com o Instituto Federal de Brasília-IFB, campus São Sebastião;
- 2 – “Quebrada em cena”: Curso de Edição de vídeo desenvolvido pela ONG Caminhos;
- 3 – Projeto Onda: Adolescentes Protagonistas, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos Socioeconômicos-INESC;
- 4 Projeto arte e Leitura, desenvolvido pela GESPP Feminina através da especialista de artes.



Figura 12. Sala de aula-Exposição fotográfica da UISM.

A UISM conta com uma variedade de profissionais das mais diversas áreas. Compõe o grupo de especialistas: quatorze psicólogos, dez assistentes sociais, sete pedagogos e dois administradores. Existe dezessete técnicos, entre administrativos, auxiliar de enfermagem e pintor e seis auxiliares administrativos. Por fim, trabalham 198 Atendentes de Reintegração Social, conhecidos como agentes, que se revezam em plantões de 24 por 48 horas. Todos os referidos profissionais são servidores da SEJUSDF. Além desses, compõe a equipe trabalhadores terceirizados e servidores provenientes da Secretaria de Educação do DF, responsáveis pelo funcionamento da Escola. Essa é a equipe total dos profissionais da Unidade, que são subdivididos em razão do trabalho com internos ou internas.

Uma Unidade inteiramente reservada para as socioeducandas está em fase de construção no Gama, com previsão para inauguração em 2019. Após a inauguração todas as meninas e equipe serão transferidas e a UISM funcionará apenas com internos do sexo masculino.

### 3.3- Perfil do Adolescente Privado de Liberdade do DF

O perfil do adolescente privado de liberdade no Distrito Federal segue, em grande parte, aquele do panorama nacional.

Segundo a pesquisa de CODEPLAN (Brasil, 2013c), os jovens que cumprem medida socioeducativa no DF são provenientes das mais variadas regiões administrativas e alguns, inclusive, de outros estados. Entretanto, destaca-se que mais de 40% dos jovens vêm das regiões de Ceilândia, Samambaia e Recanto das Emas: respectivamente a primeira, a terceira e a sexta região administrativa mais populosa do DF. Destaca-se o fato de que, à época da pesquisa, não existia nenhum jovem do Plano Piloto que cumpria medida de internação.

A maior parte dos jovens é composto por meninos, 97,6%. Segundo a pesquisa da CODEPLAN (Brasil, 2013c), 93% dessa população é formada por negros e pardos, um número bem mais específico e expressivo que o considerado no panorama nacional. Desses jovens, um total de 72,2% é formado por pessoas de 16, 17 e 18 anos

Dados sobre a renda familiar indicam que 19% das famílias possuem renda de até um salário mínimo e 30% de um a dois salários (Brasília, 2013). Chama atenção que a maioria dos adolescentes resida só com a mãe ou outros familiares, 54%. Também, o fato que mais de 13 % já residem com companheiros é bastante significativo, considerando a pouca idade. Ainda, se destaca o fato de que quase 20% dessa população já possui filhos. A figura 13 descreve o percentual de jovens na internação, segundo as pessoas com quem residem.

Pessoas com quem residem	UIPP		Unire		UIP		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Mãe	133	46,2	61	35,9	24	29,6	218	40,4
Familiares	57	19,8	52	30,6	18	22,2	127	23,6
Mãe e Pai	50	17,4	29	17,1	19	23,5	98	18,2
Mãe e padrasto	29	10,1	33	19,4	19	23,5	81	15,0
Companheira (o)	44	15,3	18	10,6	12	14,8	74	13,7
Pai	7	2,4	6	3,5	3	3,7	16	3,0
Pai e Madrasta	3	1,0	3	1,8	0	0,0	6	1,1
Outros	31	10,8	7	4,1	7	8,6	45	8,3
<b>Total de adolescentes</b>	<b>288</b>	<b>-</b>	<b>170</b>	<b>-</b>	<b>81</b>	<b>-</b>	<b>539</b>	<b>-</b>

Figura 13. Percentual de adolescentes internados segundo as pessoas com quem residem-CODEPLAN (Brasil, 2013c).

Com relação ao uso de drogas, segundo dados do CNJ, o centro-oeste foi a região em que os jovens privados de liberdade apresentaram a maior taxa de uso de drogas (80%), quando comparado com as demais regiões do Brasil (Brasil, 2012b). No caso do DF, impressionantes 89% da população que cumpre internação estrita relata uso de tabaco e drogas ilícitas (Brasil, 2013c).

Quanto à escolarização, 82 % possui o ensino fundamental incompleto ou não possui instrução. Apesar da idade desses jovens, apenas 2% possuem o Ensino Médio Completo. Esses dados, apesar de brutos, revelam uma trajetória bem comum, que é a do abandono escolar ou mesmo a da estagnação nas séries do Ensino Fundamental.

Por fim, quanto ao aspecto processual e infracional, observa-se que 84,2% dos jovens que cumprem internação eram reincidentes de medidas anteriores. O roubo corresponde a 42,1 % dos motivos para a sentença de internação, seguido de 14,7 % por homicídio. A figura abaixo detalha os dados sobre o motivo da internação, se considerando o ato mais grave no caso de mais de um ato infracional. Consta-se que a internação por crimes contra o patrimônio, conforme apontado nacionalmente, encontra semelhança no contexto do DF.

Ato Infracional	UJPP		Unire		Planaltina		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Roubo	132	45,8	71	41,8	24	29,6	227	42,1
Homicídio	35	12,2	24	14,1	20	24,7	79	14,7
Tentativa de homicídio	20	6,9	20	11,8	7	8,6	47	8,7
Tráfico de drogas	30	10,4	10	5,9	5	6,2	45	8,3
Posse ou porte ilegal de arma de fogo	20	6,9	9	5,3	8	9,9	37	6,9
Tentativa de latrocínio	15	5,2	12	7,1	7	8,6	34	6,3
Latrocínio	15	5,2	11	6,5	7	8,6	33	6,1
Sequestro e cárcere privado	6	2,1	4	2,4	1	1,2	11	2,0
Furto	4	1,4	4	2,4	1	1,2	9	1,7
Outros	11	3,8	5	2,9	1	1,2	17	3,2
<b>Total</b>	<b>288</b>	<b>100,0</b>	<b>170</b>	<b>100,0</b>	<b>81</b>	<b>100,0</b>	<b>539</b>	<b>100,0</b>

Figura 14. Jovens internado segundo ato infracional a que foi sentenciado-CODEPLAN (Brasília, 2013).

Os dados apresentam um perfil já bem conhecido do adolescente autor de ato infracional e privado de liberdade. Provenientes de lares de trabalhadores de uma classe social que literalmente pelega para não recair na condição de miséria. Muitos dos jovens abandonam seus lares, suas escolas, sem que o sistema público possa auxiliá-los efetivamente. Nessa trajetória alguns acabam nas portas da justiça, já usuários de drogas, envolvidos com o tráfico e nos conflitos dele provenientes, e já acostumados a sobreviver numa realidade violenta. A privação de liberdade é, por assim dizer, um caminho final. E pode ser final mesmo, já que alguns jovens padecem e morrem no interior das Unidades conforme visto anteriormente. Como e em que medida esses jovens e essas famílias poderiam ser minimamente auxiliados é o que busca, ou pelo menos no papel, o Sistema Socioeducativo. Para mensurar e compreender os resultados dessa atuação é que se recorre às teorias e aos métodos válidos em avaliação de programas sociais, tema do próximo capítulo.

## Capítulo 2

### Avaliação de Programas

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os principais conceitos e aspectos do processo de avaliação de programas. Não busca cobrir propriamente o “estado da arte” da disciplina, e sim focalizar pontos chave que forneçam subsídio para responder a uma questão central: como a teoria e métodos em avaliação de programas podem subsidiar a avaliação de programas do sistema socioeducativo no Brasil?

Inicialmente são explanadas algumas definições, discorrendo-se sobre a história da avaliação de programas. Em seguida, são apresentadas duas classificações principais, bem como algumas abordagens ou modelos em avaliação de programas. Por fim, o modelo lógico, dirigido por teorias, é detalhado. A conclusão destaca a contribuição das teorias, métodos e classificações para se pensar a avaliação de programas socioeducativos em contexto brasileiro.

#### 1- Conceitos e Definições

O homem avalia constantemente o universo ao seu redor. O ato de avaliar é parte da sua manutenção enquanto ser social e de sua sobrevivência. Sem essa capacidade o mundo seria como um “buraco negro” de riscos incontornáveis. Segundo uma definição típica de dicionário, avaliar é “calcular ou determinar o valor, o preço, ou o merecimento de; reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de.; apreciar., calcular., considerar-se, julgar-se (Michaelis, 2001, p.100).

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), a avaliação é uma palavra que tem sido utilizada para se referir a um número grande de fenômenos distintos. Nomeia-se “avaliação informal”, aquela que não utiliza de procedimentos sistemáticos, nem evidências coletadas formal e metodicamente. Essas são as avaliações mais comuns do dia a dia, mas que nem por isso deixam de ser eficazes e acertadas. Nosso cérebro parece preparado para garantir que avaliações informais sejam tomadas de forma rápida e eficaz. Tais avaliações diferem das avaliações formais, que se fundamentam em evidências coletadas sistematicamente, para definir critérios explícitos e obter informação, a mais acurada possível, sobre as alternativas.

Quando se trata de avaliação de programas sociais, pressupõe-se um tipo de avaliação formal, que objetiva julgar o valor de um determinado programa. Newcomer, Hatry e Wholey (2010) definem programa como “ um conjunto de recursos e atividades direcionadas a um ou mais objetivos comuns, tipicamente sob a direção de uma só gerência ou um grupo gerencial” (p.5). Assim, para os autores, a avaliação de programas poderia ser definida como “ a aplicação sistemática de métodos que respondam a questões sobre o andamento do programa e seus resultados” (Newcomer, Hatry & Wholey, 2010, p.5). O objetivo final da avaliação de programas deve ser melhorar sua performance, implicando no melhor uso dos recursos a ele destinados.

Para Minayo, Njaine e Assis (2004) a avaliação é uma técnica investigativa, um processo sistemático de fazer perguntas sobre o mérito e a importância de um determinado assunto, proposta ou programa. No caso de avaliação de programas sociais, deve-se considerar sua “busca pelo fortalecimento de transformações em prol da cidadania e dos direitos humanos” (p.37). Diferem a avaliação da avaliação investigativa, esta última pressupõe análise detalhada do contexto em que o programa foi implantado.

São muitas as definições de avaliação de programas e somente a análise dessas definições seria suficiente para a construção de uma monografia. Uma das análises mais abrangentes realizadas sobre esse conceito, foi feita por Aguilar e Ander-Egg (1995), que após avaliar dezenas de definições sobre avaliação de programas, sintetizaram-na assim:

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação e execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de conseguir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados” (p.31-32).

Os autores defendem ser constituinte da avaliação o processo de se fazer um juízo de algo, não apenas a sua verificação (diferença entre avaliação e controle) e reforçam a noção de utilidade “Uma pesquisa avaliativa não tem sentido, se não for para melhorar a prestação de um serviço ou a efetividade e eficácia da administração de um programa” (Aguilar & Ander-egg, 1995, p.35).

A concepção de Aguilar e Ander-Egg (1995) é alinhada com a abordagem de Scriven (2012), quanto a ideia de fornecer um juízo de valor a um programa. Critica incisivamente a longa tradição nas ciências sociais de se pautar na doutrina da neutralidade científica. Segundo o autor, apesar de já longamente debatida, essa tradição persiste em se apresentar com visões preconceituosas, especialmente nas ciências aplicadas, como é o caso da Avaliação de Programas.

Em direção oposta, tem-se a noção inicial de Suchman (1967), cuja abordagem enfatizava que os procedimentos utilizados na pesquisa avaliativa aumentam mais a possibilidade de provar, do que propriamente de afirmar o valor de uma atividade social. Nesse caso, a avaliação seria não mais que um acúmulo de informação sobre uma intervenção.

É possível observar, nessa breve síntese de definições, que o que está em jogo é muito mais que uma troca de termos de valor semelhante. No bojo de seu conceito, a avaliação de programas já esconde, e revela, concepções epistemológicas, filosóficas e metodológicas variadas e, em especial, quanto ao seu uso. Seja um enfoque de custo-benefício, utilitarista, seja um enfoque mais social, no empoderamento, na garantia dos direitos humanos e cidadania, a diversidade é o que permanece saliente e o que tem acompanhado o seu desenvolvimento.

## **2- Um breve histórico**

Os autores parecem compartilhar a ideia de que a avaliação formal data de milênios antes de Cristo. Relatam que autoridades chinesas, já há mais de 1500 a.c, utilizaram procedimentos sistemáticos para medir o desempenho de candidatos a cargo público do governo (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004; Leeuwe, 2005; Wortman, 1983). Há também registro de que Sócrates usou diversas avaliações verbais no processo de aprendizagem de seus pupilos (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004).

Para Shadish, Cook e Leviton (1991), as raízes da avaliação de programas moderna remonta aos trabalhos intelectuais de “Tyler (1935) na educação, Lewin (1948), na psicologia social e Lazarsfeld (1955), na sociologia” (p.21). A Primeira Guerra Mundial, a Grande

Depressão de 1929, bem como a Segunda Guerra Mundial, contribuíram para esse desenvolvimento.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) citam que no início do século XX, houve um aumento com a preocupação no desenvolvimento de testes de avaliação, primeiro para avaliar a eficiência das escolas, penetrando, posteriormente, no setor militar e no setor privado e da indústria, onde surgiram os “especialistas em eficiência” (p.64). Mas foi com a Grande Depressão, que as avaliações passaram a ter maior impacto nas decisões do Governo Americano, devido a proliferação de serviços e órgãos que desempenhavam programas de previdência, assistência social, administração de mão de obra, dentre outros.

Foi após a Segunda Guerra Mundial que a pesquisa avaliativa floresceu. A preocupação principal, na Guerra, era o exame dos programas destinados a ajudar o pessoal militar, melhoria com treinamento e publicidade. Depois dela, vieram os novos programas de qualificação profissional, moradia e planejamento familiar. Rossi e Freeman (1982), mencionam que a partir dos anos 1950, a avaliação de programas em larga escala se tornou lugar comum. Avaliações de variados tipos de programa, como de prevenção de delinquência, reabilitação de criminosos, atividades de organização comunitária, tratamentos psicoterapêuticos e psicofarmacológicos eram realizados “não só nos Estados Unidos e Europa, como em outros países menos industrializados, especialmente programas para planejamento familiar na Ásia, nutrição e saúde na América Latina e desenvolvimento comunitário e da agricultura na África ” (p.22).

Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), a avaliação de programas moderna pode ser comparada ao período da adolescência e tem como marco a década de 1960. As políticas Norte Americanas de Guerra à Pobreza e de Grande Sociedade (Great Society), impulsionaram as condições favoráveis para o desenvolvimento conceitual e metodológico da avaliação de programas. Programas sociais foram criados especialmente para proteger os americanos dos efeitos deletérios da pobreza, com um crescimento de investimentos nunca antes vistos na história estadunidense. Acompanhou esses investimentos a preocupação crescente do Congresso no melhor emprego dos fundos. “Nesse ambiente, os proponentes de programas sociais foram

chamados a mostrar que os fundos dos programas foram gastos como intencional e de maneira a alcançar os resultados desejados” (Shadish, Cook e Leviton ,1991, pg. 22).

A resposta a essas preocupações foi o que forneceu base para o nascimento e fortalecimento da profissão de Avaliador de Programas. No final da década de 60, a demanda por avaliações formais excedeu a oferta de profissionais qualificados. Suprimam essa demanda profissionais de ciências sociais ou de cursos profissionalizantes, e seus estudos revelaram, muitas vezes, um empobrecimento teórico e metodológico. Como resposta, alguns autores de destaque escreveram livros, desenvolveram revistas e artigos na área, fornecendo o pontapé mais incisivo na estruturação da profissão (Shadish, Cook e Leviton ,1991; Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004).

Segundo Leeuw (2005) a Avaliação de programas continuou como uma indústria em crescimento, devido à crescente demanda de transparência das ações e procedimentos governamentais. O ideal é que as políticas, nos mais variados âmbitos dos sistemas de governo, comprovem sua eficiência no uso dos recursos e resolução dos problemas sociais. Assim, a ideia subjacente é que a avaliação estimule a aprendizagem organizacional e informe aos políticos e coordenadores o que funciona, o que pode melhorar ou quais efeitos secundários são produzidos. Cabe a preocupação, neste momento, se a qualidade das avaliações tem acompanhado sua expressão numérica. Para o autor, os Estados Unidos, ainda após o século XXI, continua a ser a principal referência na área, apesar do claro desenvolvimento da disciplina em outros países.

Almeida, Soares, Pougy e Souza Filho (2008), observam que os programas sociais, bem como sua avaliação, são determinados por um processo social e histórico, “ao mesmo tempo em que se modificam segundo as distintas condições políticas e institucionais vigentes” (p.83). No caso do Brasil, os autores apresentam três fatores determinantes para a atual configuração dos programas sociais e, por consequência, de sua avaliação.

Primeiro, a pressão das demandas sociais por participação nos processos decisórios desde a redemocratização nos anos 1980. Pressões tais que, com o tempo e com

desenvolvimento de certas tecnologias sociais, multiplicaram-se em fóruns, redes e campanhas, que passaram a se organizar pela garantia da diversidade e transparência na aplicação dos recursos. Segundo, o processo de desmonte do Estado, a partir da década de 1990, que levou a fragilização dos instrumentos disponíveis para a implementação de políticas públicas, redução dos recursos, terceirização dos serviços. Terceiro, o agravamento do quadro social brasileiro, com aumento de volume e complexidade das demandas sociais. É esse contexto que se deve ter em mente quando se fala de avaliação de programas no país, principalmente no caso dos programas públicos de larga escala, como os correccionais e de socioeducação e dos programas executados pelo terceiro setor (Almeida et al.,2008)

Na mesma direção, Minayo, Njaine, e Assis (2004) argumentam que o movimento de avaliação de programas tem se intensificado desde os anos 90 e que isso se deve a alguns fatores como: a) o processo de reforma do Estado, que tem diminuído sua presença direta nas áreas sociais e aumentando seu papel de formulador de políticas e repassador de recursos ao terceiro setor; b) a exigência de controle de eficácia, eficiência e efetividade dos investimentos; c) significativo aumento da prestação de serviços de interesse público pela iniciativa privada e terceiro setor, gerando concorrência por recursos; d) exigência dos órgãos internacionais e nacionais para conferir financiamentos e empréstimos; e) maior conscientização nacional em relação à carga tributária e aplicação de impostos (p.43).

Constata-se que, no Brasil, a inter-relação do primeiro e terceiro setor na execução dos programas sociais é aspecto chave a se considerar ao tratar da avaliação de programas. Também, na última década, o setor público vem sendo demandado a implementar, a cada dia, uma administração gerencial, o que implica, necessariamente, em monitoramento e avaliação de resultados. Não obstante, nesse caso, os recursos raramente acompanham os discursos, muito menos em tempos de recessão econômica, como o vivenciado desde 2014.

### **3- Tipos de avaliação**

### 3.1- Segundo as funções que a avaliação deve cumprir

Tradicionalmente, tem-se utilizado a classificação de Scriven (1967,1996) quanto ao papel da avaliação, expresso na dicotomia entre avaliação formativa e avaliação somativa.

A avaliação formativa é aquela que se preocupa com a melhoria constante e gradativa do programa. Assim, o desenho e os resultados desse tipo de avaliação buscam subsidiar decisões qualitativas e incrementais ao programa. Esse tipo de avaliação gera informações para que a equipe possa melhorá-lo. Já no caso da avaliação somativa, busca-se fornecer respostas diretas sobre um programa para subsidiar o julgamento do valor ou mérito desse. Esse tipo de avaliação gera informações para que se possa decidir por sua adoção ou não, ou por sua continuidade ou descontinuidade.

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as perguntas comumente feitas na avaliação formativa são: “O que tem funcionado? O que precisa ser melhorado? Como pode ser melhorado?” (p.50). Já as perguntas típicas de uma avaliação somativa são: “Quais foram os resultados? Quem participou? Em que condições? Com que treinamento? Quanto custou?” (p.50).

Chen (1996) e Patton (1996) argumentam que a tradicional classificação dicotômica defendida por Scriven não cobre muitos outros tipos de avaliação relevantes. Chen (1996) propõe, assim, uma tipologia para classificar quatro tipos básicos de avaliação:

1) Avaliação processual de melhoria (Process-Improvement Evaluation) fornece informação sobre os pontos fortes e fracos da estrutura do programa ou processo de implementação, ou para iluminar decisões quanto ao uso geral (conceitual).

2) Avaliação processual de gestão (Process-Assessment Evaluation): julga o mérito do processo de implementação do programa. Julga se a implementação do programa é apropriada ou não.

3) Avaliação para melhoria de resultados (Outcome-Improvement Evaluation) avalia a força ou fragilidade dos elementos ou da implementação conforme afetam os resultados, num sentido instrumental ou conceitual. Essa informação é

utilizada para ajudar o programa a atingir suas metas, mas não fornece um julgamento geral quanto sua eficácia, conforme a avaliação somativa.

4) Avaliação de resultados de gestão (Outcome-Assessment Evaluation): julgamento geral quanto ao mérito do programa, tal qual a avaliação somativa. (Chen, 1996, p.122-123)

Apesar das supracitadas classificações, vale salientar que não existe, a priori, um tipo de avaliação correta ou mais vantajosa dentre elas. A escolha sempre dependerá dos objetivos da avaliação e das limitações contingenciais ou de fatores como recursos, tempo disponível e acesso aos participantes.

### 3.2- Avaliação segundo a procedência dos avaliadores

Segundo Aguilar e Ander-Egg (1995), as avaliações podem ser classificadas segundo a procedência dos avaliadores em quatro tipos: interna, externa, mista e auto avaliação. Boa parte dos teóricos, entretanto, costuma mencionar mormente as avaliações do tipo interna e externa.

A avaliação do tipo interna é aquela realizada pela própria equipe do programa, gerentes, trabalhadores, comitês internos, enquanto a avaliação externa é realizada por pessoas, grupos e comitês de externos ao programa. Muitas vantagens e desvantagens têm sido apresentadas sobre cada um destes tipos de avaliação. Por exemplo, é destacado a tendência de que avaliações externas sejam mais imparciais, associando uma maior credibilidade à avaliação. Por outro lado, avaliadores internos teriam maior conhecimento das nuances do programa e economizariam tempo.

Apesar de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) avaliarem como óbvias tais vantagens e desvantagens, Conley-Tyler (2005) faz uma análise profunda dessa decisão fundamental para a avaliação, que é a da escolha da procedência do avaliador, e busca quebrar com algumas preconcepções arraigadas.

Segundo a autora, uma revisão da literatura gerencial aponta uma tendência a focalizar na avaliação do tipo interna, por outro lado a literatura em avaliação de programas atribui mais vantagens à avaliação externa. A referida autora faz uma avaliação de quinze fatores, com a finalidade de subsidiar a escolha do modelo em avaliação. A tabela abaixo representa uma síntese da análise da autora para os quinze fatores. O símbolo “+” simboliza uma possível vantagem de uma avaliação em relação a outra.

**Tabela 3**

*Checklist* para decisão entre avaliação interna ou externa - uma adaptação de Conley-Tyler (2005, p.9).

Fatores	Interna	Externa	Observações
Custo	+		Comparação deve ser feita caso a caso
Disponibilidade	+		Avaliação de disponibilidade depende do momento e deve ser vista caso a caso
Conhecimento do programa e seu funcionamento	+		Depende do volume de informação organizacional
Conhecimento do contexto	+		Depende o quão não usual é a organização
Habilidade para coletar informações		+	Depende o quão territorial é a organização
Flexibilidade			Não é fator determinante
Habilidade do especialista e expertise			Não é fator determinante
Objetividade			Não é fator determinante
Objetividade percebida		++	Pode ser importante para avaliações sensíveis e audiência específica
Avaliação para uso de fundos governamentais		++	Organizações que recebam fundos governamentais deve considerar esse fator
Predisposição para realizar crítica		+	Não é fator determinante
Utilidade da avaliação	+		Depende do propósito da avaliação, especialmente se é focado no desenvolvimento organizacional.
Disseminação de resultados			Não é fator determinante
Questões éticas			Não é fator determinante
Investimento organizacional	+		Depende da necessidade de avaliação futura da organização.

A terceira classificação, menos mencionada, é a da avaliação mista. Nesse caso, avaliadores internos e externos trabalham em parceria, dividindo tarefas como a coleta e análise de dados (Conley-Taylor, 2005). Para Aguilar e Ander-Egg (1995), “A dosagem entre as contribuições das pessoas que participam na implantação e das pessoas responsáveis pela avaliação se baseia em questões de juízo e em considerações de ordem metodológica e prática” (p.79). Segundo os autores, esse tipo de avaliação parece ideal para compensar as desvantagens de avaliações apenas internas ou apenas externas.

Para Weiss (1975), no caso da composição da equipe avaliadora, interna ou externa, não existe uma que seja mais vantajosa a priori, devendo-se considerar fatores como: a confiança dos administradores, a objetividade, a compreensão do programa, potencial de uso e autonomia dos avaliadores.

#### **4- Modelos e Abordagens**

Nesta seção se intenta fornecer um panorama geral dos modelos ou abordagens em avaliação de programas. Ao longo de várias décadas, muitos foram os modelos desenvolvidos, coerente com uma disciplina plural, cujas práticas acontecem nos mais variados campos e áreas. Nesse sentido, a apresentação de tantos modelos se torna um verdadeiro desafio. Três sínteses serão apresentadas: a classificação de modelos por Shadish, Cook e Leviton (1991), a classificação das abordagens por Stufflebeam (2001) e a árvore de modelos proposta por Christie e Alkin (2008). Finalmente, buscou-se aprofundar dois modelos: o modelo lógico e o modelo orientado por teorias

##### **4.1- A classificação dos modelos por Shadish, Cook e Leviton (1991).**

Os autores realizam uma análise em profundidade de sete principais modelos em avaliação de programas, classificando-os em três estágios. Inicialmente, apresenta-se breve resumo dos modelos propostos por sete teóricos na área. Posteriormente, será apresentada uma síntese dos resultados para cinco critérios utilizados na análise dos referidos modelos, a saber:

Teoria da programação social, Teoria do conhecimento, Teoria do valor, Teoria do uso e Teoria da prática.

#### 4.1.1- O primeiro estágio

O primeiro estágio é nomeado *Trazendo a Verdade para a Solução de Problemas Sociais*. Nesse estágio há uma preocupação especial com o rigor metodológico para a solução de problemas, com ênfase particular na produção de conhecimento causal válido sobre os efeitos dos programas sociais. Tem como representantes Michael S. Scriven e Donald T. Campbell.

Scriven (1967) propunha que a tarefa do avaliador era descobrir os reais efeitos dos programas, esperados ou não. Por esse motivo defendia que esse evitasse o contato com a metas do programa, conforme definido pelo *staff*, a fim de se evitar vieses políticos, por exemplo. Além de ter proposto a conhecida classificação entre avaliações formativa e somativa, é conhecido pela definição de quatro passos para a construção da declaração de valor de um programa: 1) Seleção do critério de mérito; 2) Determinação do conjunto de padrões para a performance; 3) Medir a performance; 4) Sintetizar os resultados em uma declaração de valor.

Campbell (1959, 1960, 1974) e Campbell e Stanley (1963), conforme citados por Shadish, Cook e Leviton (1991), por sua vez, foi um psicólogo que muito contribuiu para o desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência. Sua ênfase era claramente sobre procedimentos experimentais e randomizados, ou quase experimentais, e defendia uma “Sociedade Experimental”. Sua ênfase metodológica era pautada em conceitos como o de validade interna, validade externa e ameaças à validade.

#### 4.1.2- O segundo estágio

O segundo estágio *Gerando Alternativas e Enfatizando o Uso e o Pragmatismo*, é representado por uma diversidade de teóricos que buscaram remediar o simplismo dos teóricos anteriores, especialmente no que se refere a como a informação gerada é utilizada para o

desenho e a melhoria dos programas. Tem como nomes Carol H. Weiss, Joseph S. Wholey e Robert E. Stake.

Para Weiss (1975), o baixo uso dos resultados das avaliações “racionais” se deve, em grande parte, às dificuldades dos avaliadores em responderem às necessidades reais do campo ou à finalidade social da avaliação. Defende a ideia de que a avaliação é uma atividade política em um contexto político e, por isso, a importância do relacionamento com os *stakeholders* no processo de avaliação. Assim, destacou a importância de o uso dos resultados não ser apenas instrumental, mais também incremental e de *enlightenment*, ou seja, usar a avaliação para refletir sobre questões mais amplas, definir problemas, gerar novas ideias e perspectivas.

A finalidade de Wholey (1983), conforme citado por Shadish, Cook e Leviton (1991), era que a avaliação fosse utilizada para promover uma boa forma de governo e o melhor uso dos recursos públicos. A maior parte do seu trabalho focou na avaliação em nível federal, melhoria de performance e melhoria gerencial. Assim, fomentou a ideia de trabalhar diretamente com os gerentes, políticos e pessoas que influenciam mais diretamente o programa.

Stake (1975, 1986), conforme citado por Shadish, Cook e Leviton (1991), era um avaliador educacional e valorizava o uso de métodos qualitativos. Defendia que a avaliação deve emergir da observação do programa em ação. Fomentou a ideia de avaliação responsiva, ou seja, a avaliação deveria ser mais orientada para as atividades do programa que para os seus objetivos formais e deveria considerar a diversidade de valores das pessoas interessadas no programa. Para ele, “as questões e métodos não são impostos, mas devem emergir da observação do programa durante a avaliação” (Shadish, Cook e Leviton, 1991, p.270).

#### 4.1.3- O terceiro estágio

*Tentando Integrar o Passado* é o terceiro estágio de classificação de Shadish, Cook e Leviton (1991). Aqui, os teóricos tentam integrar as teorias dos estágios anteriores, buscando dar igual foco no conhecimento descritivo sobre o uso da informação e programação social,

bem como nos critérios de validade do conhecimento. Compõe esse estágio: Lee J. Cronbach e Peter H. Rossi.

Para Cronbach et al (1980), a avaliação é uma arte e um empreendimento plural em um mundo político também plural. Não existe uma forma mais adequada de realizar uma avaliação. Ela deve contribuir para iluminar discussões de caminhos alternativos na ação social e clarificar questões importantes para a comunidade responsável pela elaboração de políticas públicas. O autor dá ênfase à ideia de complexidade causal e explicação multivariada. Defende uma avaliação mais formativa e educativa. Cunhou o termo “acomodação política” para se referir a como os resultados da avaliação são recebidos pela comunidade política, que nem sempre toma decisões pautadas em um julgamento racional das evidências (Shadish, Cook e Leviton, 1991).

Por fim, o último autor incluído na análise de Shadish, Cook e Leviton (1991) é Rossi (Rossi e Freeman, 1982). O autor propõe uma avaliação compreensiva e dirigida por teorias, a partir das quais se constrói um modelo, que orienta a formulação das questões de pesquisa e a coleta de dados. É conhecido por defender que a avaliação depende do estágio ou fase do programa, a chamada *tailored evaluation*.

#### 4.1.4- Critérios de análise das teorias e síntese global das contribuições

Os autores utilizaram cinco critérios qualitativos de análise, para o detalhamento das referidas teorias e sua classificação:

- 1) Teoria da Programação social: observa a natureza dos programas sociais e seu papel na solução de problemas sociais. Lida com a estrutura interna e funcionamento dos programas, relação com outras instituições e os processos pelos quais o programa e seus componentes podem ser modificados para a melhora da performance;

- 2) Teoria do Conhecimento: preocupa-se com o que conta como conhecimento aceitável sobre o objeto avaliado, quais métodos produzem evidência

crível e quais pressupostos filosóficos sobre os tipos de conhecimento valem a pena ser estudados;

3) Teoria do Valor: observa qual papel o valor e o processo de valoração desempenham na avaliação. Quais valores devem ser representados na avaliação e como construir julgamento de valor sobre o programa;

4) Teoria do Uso: como a ciência da informação pode ser utilizada nas políticas sociais e na construção de programas. Lida com os tipos de uso, o peso atribuído a cada tipo e o que os avaliadores podem fazer para fomentar a utilização da avaliação;

5) Teoria da Prática: o que o avaliador faz como prática profissional. A relação dos avaliadores com *stakeholders*, como decidem quais questões perguntar, de onde tiram informação, que métodos usam frente as questões prioritárias, questões sobre incertezas, limitações de tempo e recursos, habilidades e padrões de procedimentos.

O resumo das questões aferidas representa o cerne das principais preocupações e escolhas que um avaliador de programas deve fazer no processo de avaliação. Essas questões foram resumidas na Tabela abaixo.

#### **Tabela 4**

Síntese dos acordos e dilemas na avaliação de programas- adaptação de Shadish, Cook e Leviton (1991).

Critérios	Acordos sobre os programas sociais	Dilemas
Teoria da Programação Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoram os problemas sociais incrementalmente mais que radicalmente;</li> <li>- Existem em um contexto político e organizacional complexo, dificultando a implementação de uma mudança uniforme e planejada;</li> <li>- Mudanças no programa são menos prováveis que mudanças em seus elementos, apesar de as primeiras apresentaram maior impacto nos problemas;</li> <li>- Avaliação é uma atividade política</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É mais efetivo modificar o programa como um todo ou modificar os programas existentes incrementalmente?</li> <li>- Deve o avaliador identificar e trabalhar com os agentes de mudanças ou explicitar os resultados da avaliação?</li> <li>- Devem tentar modificar programas atuais ou testar ideias para programas futuros?</li> <li>- Em que circunstâncias o avaliador deve se recusar a</li> </ul>

	<p>onipresente, mesmo quando não ocorrem avaliações formais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A qualidade e utilidade da avaliação depende de outras atividades de solução de problemas, como a boa definição do problema social e qual intervenção avaliar.</li> </ul>	<p>avaliar, quando o problema social não é muito relevante ou quando o programa provavelmente não melhora o problema?</p>
Teoria do Uso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existem muitos tipos de uso e os avaliados se preocupam tanto com o uso instrumental quanto conceitual da avaliação;</li> <li>- Uso de curto prazo é uma justificativa mais eficaz para angariar recursos para a avaliação;</li> <li>- Avaliações raramente determinam decisões instrumentalmente, <i>enlightenment</i> ocorre mais frequentemente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deve existir prioridade entre o uso conceitual e instrumental?</li> <li>- Deve o avaliador atender aos usuários da avaliação? Se afirmativo, quais?</li> <li>- O que aumenta a probabilidade de uso, especialmente no caso instrumental e conceitual?</li> </ul>
Teoria do Valor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação não pode ser neutra;</li> <li>- A avaliação inevitavelmente repete os primeiros três estágios da lógica de Scriven, mas nem sempre o quarto;</li> <li>- Considerar os interesses de múltiplos stakeholders aumenta a chances de inclusão de todos os valores relevantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por qual critério de mérito devemos julgar os programas sociais?</li> <li>- Teorias éticas descritivas devem ter papel relevante na seleção dos critérios de mérito?</li> <li>- Os programas devem ser comparados uns aos outros ou com padrões absolutos de performance?</li> <li>- Os resultados devem ser sintetizados em um único julgamento de valor?</li> </ul>
Teoria do Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Epistemologia e metodologia são tópicos essenciais à avaliação;</li> <li>- Todos os teóricos defendem a existência de um mundo real, mas diferem qual ao seu grau de apreensão e complexidade;</li> <li>- O positivismo lógico é uma epistemologia inadequada que nenhum teórico da avaliação continua a advogar;</li> <li>- Avaliação de programas é uma empreitada empírica na tradição das ciências sociais;</li> <li>- Conhecimentos de vários tipos (causalidade, generalização, descrição de implementação, etc...) devem ser construídos na maioria das avaliações, diferindo-se apenas a ênfase relativa de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quão complexo e apreensível é o mundo social e quais as consequências de simplificação da realidade?</li> <li>- Existe algum paradigma epistemológico e ontológico que mereça amplo suporte?</li> <li>- Qual a prioridade que deve ser dada a diferentes tipos de conhecimento e por quê?</li> <li>- Quais métodos o avaliador deve usar e quais parâmetros chave influenciam essa escolha?</li> </ul>

- cada um;
- Nenhum método das ciências sociais deve ser rejeitado do repertório do avaliador;
- Todos os métodos são falíveis;
- Sínteses de vários estudos são preferíveis para a construção de conhecimento válido e confiável;
- A qualidade do conhecimento aumenta sob escrutínio crítico do público.

Teoria da Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação tipicamente ocorre sob limites de tempo e recursos que demandam difíceis escolhas;</li> <li>- Ao menos no início, os avaliadores são raramente bem recebidos pelas várias partes para a avaliação;</li> <li>- Um só estudo avaliativo inevitavelmente fracassa;</li> <li>- Para facilitar o uso, avaliadores devem dar passos em direção a esse objetivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual deve ser o papel do avaliador?</li> <li>- Quais valores devem ser representados na avaliação?</li> <li>- Quais perguntas devem ser feitas?</li> <li>- Considerando as limitações de tempo e recursos, quais métodos devem ser utilizados para melhor responder as questões?</li> <li>- O que o avaliador deve fazer para facilitar o uso da avaliação?</li> <li>- Quais são as contingências mais importantes que guiam essas escolhas?</li> </ul>
-------------------	---	--

---

Acredita-se que essa foi a grande contribuição de Shadish, Cook e Leviton (1991), cujo árduo e extenso trabalho, além de muito respeitado entre os colegas, é singular no que diz respeito à análise teórica da avaliação de programas. O referido trabalho possibilita um olhar integrado e profundo, sobre a epistemologia e valores que têm norteado as práticas em avaliação de programas.

#### 4.2 – A classificação de abordagens segundo Stufflebeam (2001).

Stufflebeam (2001) analisa vinte e duas abordagens em avaliação de programa e as classifica em cinco tipos: pseudoavaliações, abordagem orientada por questões, abordagem orientada por método, abordagem orientada para melhoria/gestão e abordagem de agenda social/*advocacy*. Afirma que hoje é raro o uso “purista” de uma determinada abordagem. O

mais comum é que o avaliador faça uma mescla funcional entre algumas abordagens, a fim de dar conta de realidades específicas.

Para facilitar a exposição de tantas abordagens, escolhe-se, aqui, fazê-lo por meio de uma tabela, onde serão apresentadas e caracterizadas.

**Tabela 5**

Síntese da classificação de Stufflebeam (2001)

	Abordagem	Caracterização	Tipo
1.	Estudos Inspirados na relações públicas	- Busca usar os dados para convencer que o programa é bom e efetivo.	Pseudoavaliação
2.	Estudos Politicamente Controlados	- É ilícito se o avaliador esconde os achados, esconde parte dos resultados por vieses políticos.	Pseudoavaliação
3.	Estudos fundados em objetivos	- Objetiva determinar se os objetivos do programa foram alcançados.	Abordagem orientada por questões
4.	Avaliação, Pagamento particular por resultados	- Fornece informação acurada sobre os resultados, feita por equipe externa.	Abordagem orientada por questões
5.	Programa de testagem objetiva	- Administração de testes objetivos em escolas.	Abordagem orientada por método
6.	Monitoramento de resultados para valorar gestão	- Avaliação de escolas a partir dos padrões avaliados por séries.	Abordagem orientada por método
7.	Testagem de performance	- Avaliação qualitativa de estudantes.	Abordagem orientada por método
8.	Estudos Experimentais	- Uso de experimentos controlados a partir da randomização de participantes.	Abordagem orientada por método
9.	Sistemas de gerenciamento de informação	- Fornece aos gerentes informações necessárias sobre seu programa.	Abordagem orientada por método
10.	Análise de custo-benefício	- Procedimentos quantitativos usados para avaliar os custos de um programa em relação aos objetivos alcançados ou	Abordagem orientada por método

		benefícios sociais mais amplos.	
11.	Escuta elucidativa	- O programa é julgado como em um processo judicial.	Abordagem orientada por método
12.	Estudo de caso	- Descrição em profundidade, análise e síntese de um determinado programa.	Abordagem orientada por método
13.	Criticismo e <i>connoisseurship</i>	- Análise em profundidade realizada por experts.	Abordagem orientada por método
14.	Avaliação dirigida por teoria	- Uso de teorias validas e bem desenvolvidas para orientar quais questões, indicadores e associações podem ser testadas.	Abordagem orientada por método
15.	Métodos mistos	Emprega métodos qualitativos e quantitativo combinados.	Abordagem orientada por método
16.	Estudos orientados para decisão\ <i>accountability</i>	Deve ser utilizada proativamente para melhorar o programa ou retrospectivamente para julgar seu mérito e valor (ênfatisado).	Abordagem orientada para melhoria e gestão
17.	Estudos orientados para o consumidor	O consumidor é responsável por avaliar o valor do programa.	Abordagem orientada para melhoria e gestão
18.	Certificação e acreditação	Avaliações periódicas de instituições ou profissionais como condição para seu funcionamento ou para exercício profissional.	Abordagem orientada para melhoria e gestão
19.	Estudos centrados no cliente\ avaliação responsiva	Avaliador interage continuamente com as necessidades de vários clientes e <i>stakeholders</i> .	Agenda social\ <i>advocacy</i>
20.	Avaliação construtivista	Dirigida por paradigma, orientada para o serviço, busca a emancipação e empoderamento de pessoas em desvantagem.	Agenda social\ <i>advocacy</i>
21.	Democrático-deliberativa	Orientada por princípios democráticos, participação	Agenda social\ <i>advocacy</i>

		democrática e diálogo na avaliação de mérito do programa.	
22.	Focada na utilização	Busca garantir que a avaliação gere um impacto, colaborativo e dirigido para um grupo prioritário de usuários.	Agenda social\advocacy

---

Para Stufflebeam (2001), excetuando-se as pseudoavaliações, existe entre as abordagens um direcionamento crescente em relação a um maior balanço entre rigor, relevância e justiça. “Claramente, as abordagens estão demonstrando uma forte orientação para o envolvimento dos *stakeholders* e para o uso de métodos múltiplos” (p.89).

Por fim, o autor julgou cada abordagem segundo 30 critérios, extraídos do Comitê para a Padronização de Avaliação de Programas em Educação (Estado Unidos, 1994). Segundo essa análise, as abordagens mais bem avaliadas são: Estudos orientados para decisão\accountability, para o consumidor, estudos de acreditação, abordagem focada na utilização, abordagem responsiva centrada no cliente, democrático-deliberativa, construtivista, estudos de caso e monitoramento de resultados para gestão.

Stufflebeam (2001) alerta que os avaliadores devem ter em mente que dificuldades podem surgir quando as percepções destes diferem das dos clientes ou da audiência. Frequentemente, enquanto os avaliadores preferem conduzir estudos pautados em abordagens orientadas por questões e métodos, os clientes podem desejar estudos realizados para vantagens políticas. Assim, os avaliadores devem ser sensíveis tanto à sua própria agenda e quanto às do cliente, a quem se direciona a avaliação.

A classificação apresentada por Stufflebeam (2001), permite ao leitor obter um panorama geral das abordagens em avaliação de programas. Não obstante, um ponto fraco em seu trabalho é o ranqueamento das abordagens pautado em padrões desenvolvidos para a avaliação de programas na área da educação. Como, na verdade, a aplicação da avaliação pode ser muito ampla, talvez tal julgamento não seja tão definitivo e acurado, como o autor defende.

#### 4.3- A árvore de teorias da avaliação de Christie e Alkin (2008).

Christie e Alkin (2008) utilizaram como analogia uma árvore, onde buscaram ilustrar a evolução das teorias em avaliação, das raízes aos galhos, conforme a afinidade entre elas. A árvore consiste em um tronco e três ramos principais. O tronco se desenvolve de raízes fundadas sobre duas origens principais: “controle e prestação de contas”, que representa a preocupação como o destino dos recursos governamentais ou de empresas privadas e com sua prestação de contas e “investigação social”, que decorre da necessidade, inclusive acadêmica, de desenvolver sistemáticas e métodos para avaliações socialmente responsáveis.

Os três ramos principais são distribuídos em função dos usos, métodos e processos de atribuição de valores associados às avaliações (Figura 10). O ramo nomeado “valor”, mais à direita, tem como raiz a investigação social e é composto por teóricos cuja característica principal e essencial de suas teorias é o processo de atribuição de valor. Seu mais forte representante é Scriven (2012). Por outro lado, a ramificação mais à esquerda, partindo da raiz de controle e prestação de contas, é a dos usos. “Teóricos do uso, estão mais preocupados com o uso propriamente dito da avaliação, de como a informação gerada é utilizada e enfoca aqueles que farão uso da informação” (Christie e Alkin, 2008, p.132). Seu principal representante é Stufflebeam (2002), cuja preocupação era a tomada de decisão associada aos resultados das avaliações.

O terceiro ramo é nomeado “métodos”, tem localização central, mas também parte da raiz “investigação social”. A avaliação é abordada como uma atividade de pesquisa metodologicamente orientada. O principal representante desse ramo é Donald Campbell que, conforme anteriormente mencionado, influenciou diretamente muitos teóricos, a partir do seu trabalho com experimentos, quase-experimentos e noções de validade (Christie e Alkin, 2008).

Os autores fizeram duas revisões na árvore de teorias da avaliação. Ela foi inicialmente apresentada em 2004, e revisada em 2006 e 2008 (Christie e Alkin, 2008). A figura 15 representa sua última versão.

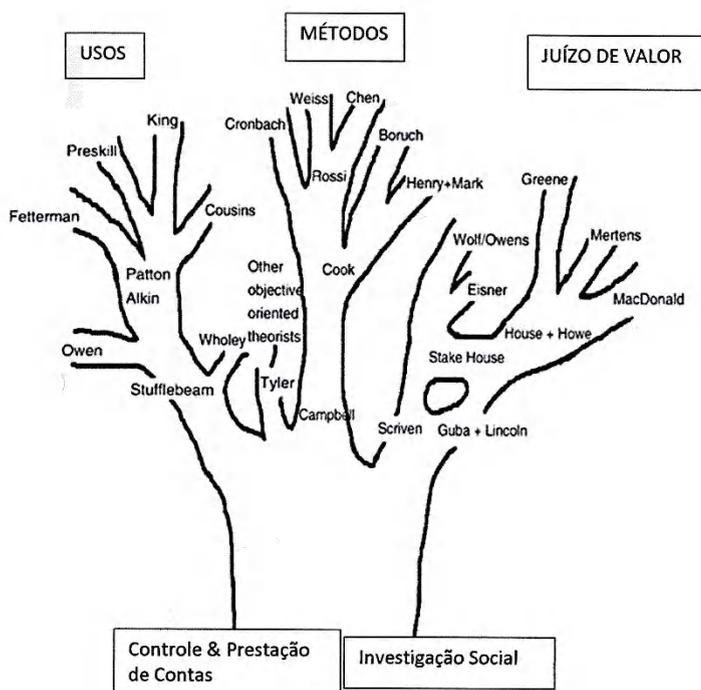


Figura 15. Árvore com teorias da avaliação de Alkin & Christie (2008).

O ponto forte da classificação de Alkin e Christie (2008) é permitir a apreensão de como as teorias estão relacionadas. Também, após as duas revisões, a figura da árvore se tornou mais complexa. Essa foi uma resposta à contribuição e à crítica de outros autores, principalmente quanto a necessidade de uma maior diversidade na representação das teorias.

## 5- Modelos Lógicos

Os modelos lógicos surgiram a partir da busca de métodos mais apropriados para a avaliação de programas (Souza, 2013). Segundo Taylor-Powell e Henert (2008), o uso do termo “modelo lógico” foi primeiro empregado nos anos 1970, por Wholey (1979). Desde então, observou-se o uso dos modelos lógicos em diversos setores: governamentais, privados, por agências internacionais e por organizações não governamentais (Taylor-Powell & Henert, 2008).

Conforme a definição de Newcomer, Hatry e Wholey, (2010), o modelo lógico é um fluxograma que sumariza os elementos-chave de um programa. É uma representação gráfica do

programa, mostrando a relação esperada entre os recursos empregados e os resultados alcançados (Taylor-Powell & Henert, 2008). Para Bickman (1987), citado por McLaughlin e Jordan (2010), o Modelo Lógico “é um modelo viável e sensível de como um programa vai funcionar sob determinadas condições ambientais para resolver problemas identificados” (p.56).

Cooksy, Gill e Kelly (2001) defendem que o Modelo Lógico pode ser especialmente útil e integrativo no caso de avaliações que usam múltiplos métodos. Destacam uma importante relação entre modelos lógicos e teorias do programa. Basicamente, o Modelo lógico funciona a partir dos pressupostos teóricos do programa. “...a teoria do programa guia a avaliação, identificando os elementos chave do programa e articulando como esses elementos estão relacionados entre si” (Cooksy, Gill & Kelly, 2001, p.119). A partir de então, os dados são coletados de maneira a contemplar os pressupostos, de forma a medir a extensão e a natureza da ocorrência de cada elemento. Primeiro, há uma triangulação dos dados coletados por diferentes métodos e fontes sobre o mesmo elemento. Depois, os padrões encontrados são comparados aos previstos na Teoria.

Modelos lógicos não são rígidos, e tal flexibilidade sugere que não existe um modelo lógico certo. Defende-se o potencial integrativo desse modelo e sua capacidade de facilitar a triangulação de dados. São únicos em comunicar as relações entre os recursos do programa e seus resultados em uma imagem simples.

Segundo McLaughlin e Jordan (2010), o modelo lógico é uma ferramenta útil para a organização da avaliação de programas. Auxilia a focalizar os elementos essenciais do programa e ajuda na identificação das perguntas centrais a serem respondidas, podendo ser utilizado em qualquer fase do ciclo de vida de um programa. O próprio processo de elaboração do modelo contribui para a construção de uma compreensão compartilhada, na comunicação entre *staff* e participantes e mesmo na comunicação com o público externo mais amplo.

Outros benefícios da utilização da ferramenta modelos lógicos são: a) disposição de questões chave da avaliação e das medidas de performance, o que auxilia na coleta de dados; b) ajuda no desenho e na melhoria do programa, identificando as atividades importantes para o

alcance dos objetivos; c) situa ou ajuda a comunicar o lugar do programa na organização e nos sistemas mais amplos; d) ajuda no compartilhamento de ideias, identificação de pressupostos, expectativas e no trabalho de grupo (McLaughlin & Jordan, 2010).

### 5.1- Elementos do Modelo lógico

De acordo com *Kellogg Foundation* (2004) e Wholey (1987), os elementos que compõem o modelo lógico são: recursos, atividades, produtos, resultados de curto, médio e longo prazo. Cada elemento é assim definido:

Os recursos são os *inputs* requisitados para o suporte e funcionamento do programa. Podem ser tanto humanos quanto financeiros e inclui parcerias e convênios firmados. Segundo McLaughlin e Jordan (2010), informações sobre o tipo e grau do problema ao qual o programa busca solucionar é, também, um recurso essencial ao programa.

Atividades são definidas como os passos essenciais para gerar os produtos do programa. “São processos, técnicas, ferramentas, eventos, tecnologias e ações planejadas” (Kellogg Foundation, 2004, p.8). Serviços educacionais, de aconselhamento e saúde, treinamentos e currículos educacionais são parte das atividades.

O elemento - produtos – são os bens e serviços destinados ao beneficiário. Enquanto as atividades representam o que o programa faz, os produtos (*outputs*) são o que o programa produz (McLaughlin & Jordan, 2010). São os “bens e serviços entregues” (Taylor-Powell & Henert, 2008, p.4).

Resultados, chamado de *outcomes*, são as mudanças nas atitudes, comportamentos, conhecimentos, habilidades, status, nível de funcionamento resultados pelo funcionamento do programa. São “as mudanças ou benefícios às pessoas, organizações e outros alvos do programa, como resultados esperados de terem sido expostos às atividades e produtos” (McLaughlin & Jordan, 2010, p.58). Os resultados de longo prazo são os impactos finais do programa, resultantes dos de médio e de curso prazo. Vale destacar que os resultados podem ser esperados ou não, positivos ou negativos (Taylor-Powell & Henert, 2008).

McLaughlin e Jordan (2010) acrescentam ao modelo mais dois elementos: influências contextuais antecedentes, ou seja, fatores que antecedem ao programa (características dos clientes, variáveis geográficas e econômicas) e influências mediadoras, fatores que emergem com o desenvolvimento do programa (mudanças de equipe, novas políticas, programas concorrentes). No geral, se observa que no uso do modelo lógico se tem atribuído cada vez mais importância e destaque a esses fatores. A figura 16 representa o modelo lógico básico.

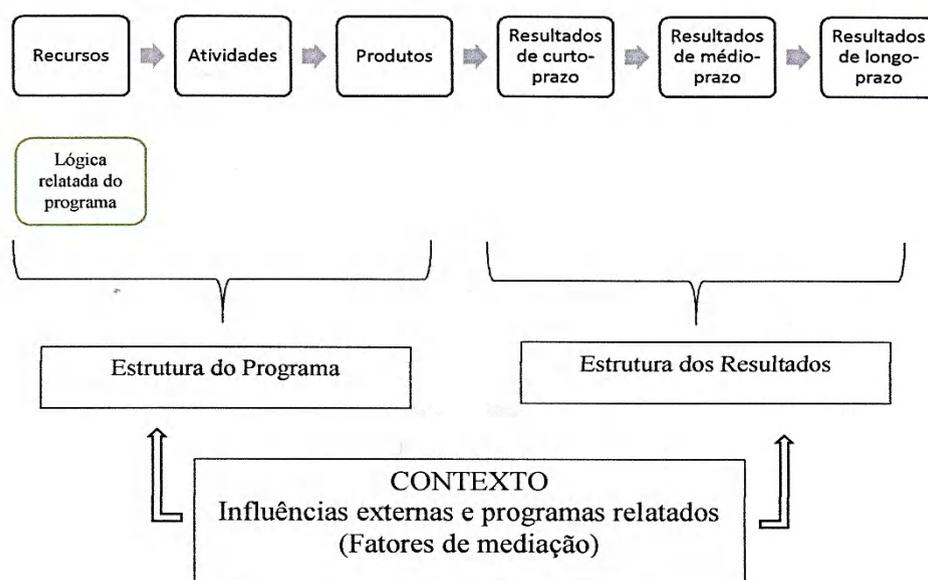


Figura 16. Estrutura Básica de Modelos lógicos segundo McLaughlin e Jordan (2010).

As setas no modelo representam os pressupostos teóricos de seu funcionamento: a teoria do programa. A “teoria do programa” são as suposições sobre como os recursos e atividades levam aos resultados esperados. Os autores salientam ser importante expressar essas suposições não apenas antes da avaliação do programa, prevendo relações e melhorando seu potencial de utilidade, mas também ao final da avaliação, melhorando a explicação das relações causais observadas (McLaughlin & Jordan, 2010).

*Kellogg Foundation* (2004), resume a lógica do modelo em uma premissa “se...então” : Recursos são necessários para o funcionamento do programa, se há acesso a estes então as atividades desejadas podem ser executadas. Se as atividades planejadas foram executadas então

é esperado que uma quantidade produtos e serviços sejam entregues. Se as atividades planejadas foram executadas na proporção intencional, então os participantes vão se beneficiar de certa maneira. Se esses benefícios aos participantes foram alcançados, então é esperado que ocorra mudanças nas organizações, comunidades e sistemas. No entanto, vale mencionar, frequentemente os modelos lógicos são bem mais complexos e detalhados. A seguir, os estágios de construção de um modelo lógico são apresentados.

## 5.2- Construção do modelo lógico

Segundo Mclaughlin e Jordan (2010), a construção do modelo lógico se dá em cinco etapas:

1ª Etapa: Coleta de informação relevante. As informações são coletadas de múltiplas fontes, pessoas e documentos. Vale a pena realizar uma revisão de literatura, avaliar teorias e o que já foi feito para a solução do problema. Ficar alerta para mudanças de contexto que poderiam influenciar a performance do programa. Compartilhar informações, levantar opiniões, questionar sobre as expectativas de relações causais. “Todos os envolvidos no processo, em particular os avaliadores, devem adotar um papel de céticos, repetidamente questionando o porquê deveriam acreditar que um relacionamento é verdadeiro” (Mclaughlin & Jordan, 2010, p.63).

2ª Etapa: Definir claramente o problema que o programa vai resolver e seu contexto. Observar a necessidade que move o programa, como as necessidades dos clientes. Definir os principais fatores que causam o problema, bem como aqueles que causam o problema, mas não são visados pelo programa. Identificar parcerias cujos resultados influenciam o programa. Examinar as condições externas e contextuais chave ao seu desenvolvimento, como influem nos resultados e como mensurá-las.

3ª Etapa: Definir os elementos do Modelo Lógico na Tabela. Importante ser conciso, nem toda informação vai estar no modelo, apenas aquelas informações chave que auxiliam na compreensão de como o programa funciona. Evitar dar a impressão de que os resultados ocorrem de maneira linear. Fazer questões sobre como e por quê.

4ª Etapa: Desenhar o Modelo Lógico. É o desenho propriamente dito. Usa colunas e linhas ligadas por setas para dispor os elementos principais. As setas também são utilizadas para apresentar relações recursivas e feedbacks importantes. Vale lembrar que o modelo é apenas uma representação gráfica dos elementos essenciais do programa. A teoria que subsidia deve ser discutida e detalhada em texto complementar. Sugere-se a priorização das questões principais a serem respondidas: “É preferível responder completamente poucas questões importantes a responder pouco muitas questões” (*Kellogg Foundation*, 2004, p.41).

5ª Etapa: Verificar o Modelo lógico com os *stakeholders*. Essas são pessoas de especial envolvimento no programa. Trabalhos em grupo de interesse auxiliam na verificação do modelo além de aumentar a probabilidade de utilização dos resultados (Newcomer, Hatry & Wholey, 2010; Bryson & Patton, 2010).

O programa pode não funcionar como ele supostamente deveria, ou foi elaborado para funcionar. Weiss (1975) faz grande destaque para a questão das consequências imprevistas, boas ou ruins. Para a autora, os avaliadores devem “desenterrar” e estudar as consequências que podem influir consideravelmente nos sistemas e nas pessoas. “Um avaliador prudente se põe a pensar de antemão em todos os efeitos, bons, ruins e indiferentes que poderia se desprender do programa...Também tem que se manter flexível e o suficientemente aberto como para se preparar para a aparição de efeitos que nem sequer sua ampla imaginação poderia prever com sucesso” (Weiss, 1975, p.49).

O avaliador precisa testar esse modelo e discutir as discrepâncias por meio da coleta de informações sobre as relações hipotetizadas e a partir da avaliação de impacto do programa.

### 5.3- Exemplos de modelos lógico

A título de ilustração, as figuras abaixo representam três exemplos de modelos lógicos. A primeira representa o modelo lógico das unidades de pronto atendimento de Recife, Pernambuco (Silva, Samico, Dubeux & Felisberto, 2012). A segunda diz respeito a um estudo de avaliabilidade do Programa Carioca de Academia da Saúde (Padilha, Oliveira & Figueiró,

2015). A terceira figura ilustra o modelo lógico de um programa de intervenção comunitária (Carvalho, Domingos & Serqueira, 2010).

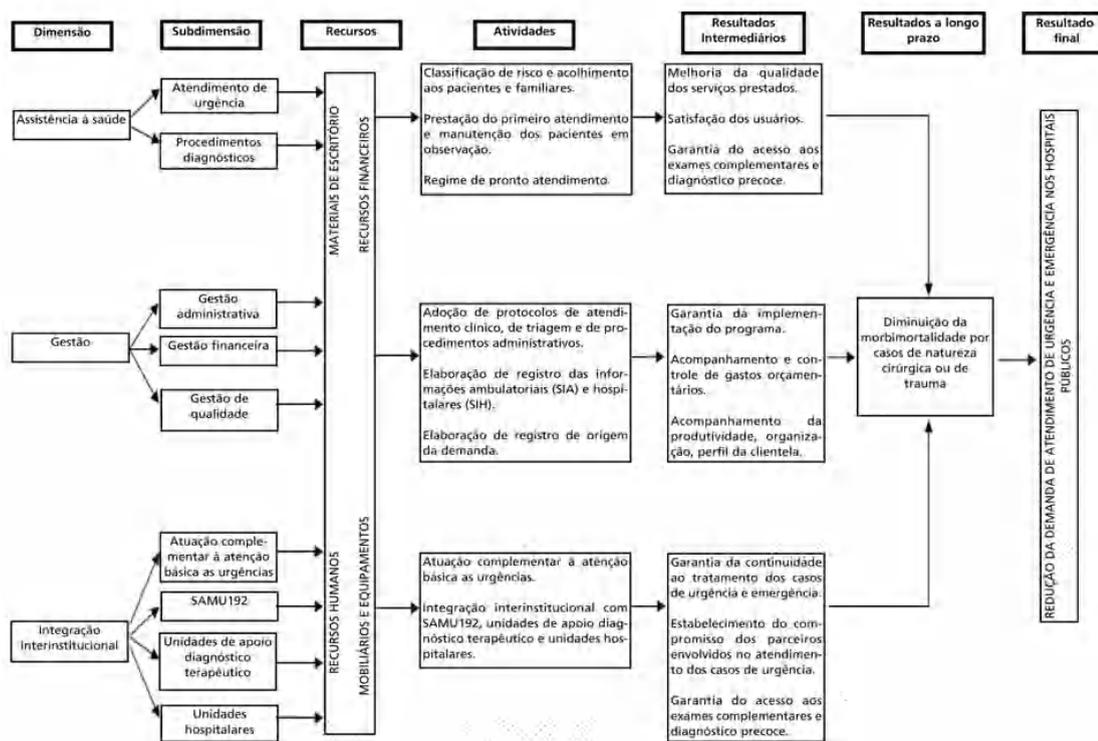


Figura 17. Modelo lógico das Unidades de Pronto Atendimento de Recife, Pernambuco, Brasil (Silva, Samico, Dubeux & Felisberto, 2012).

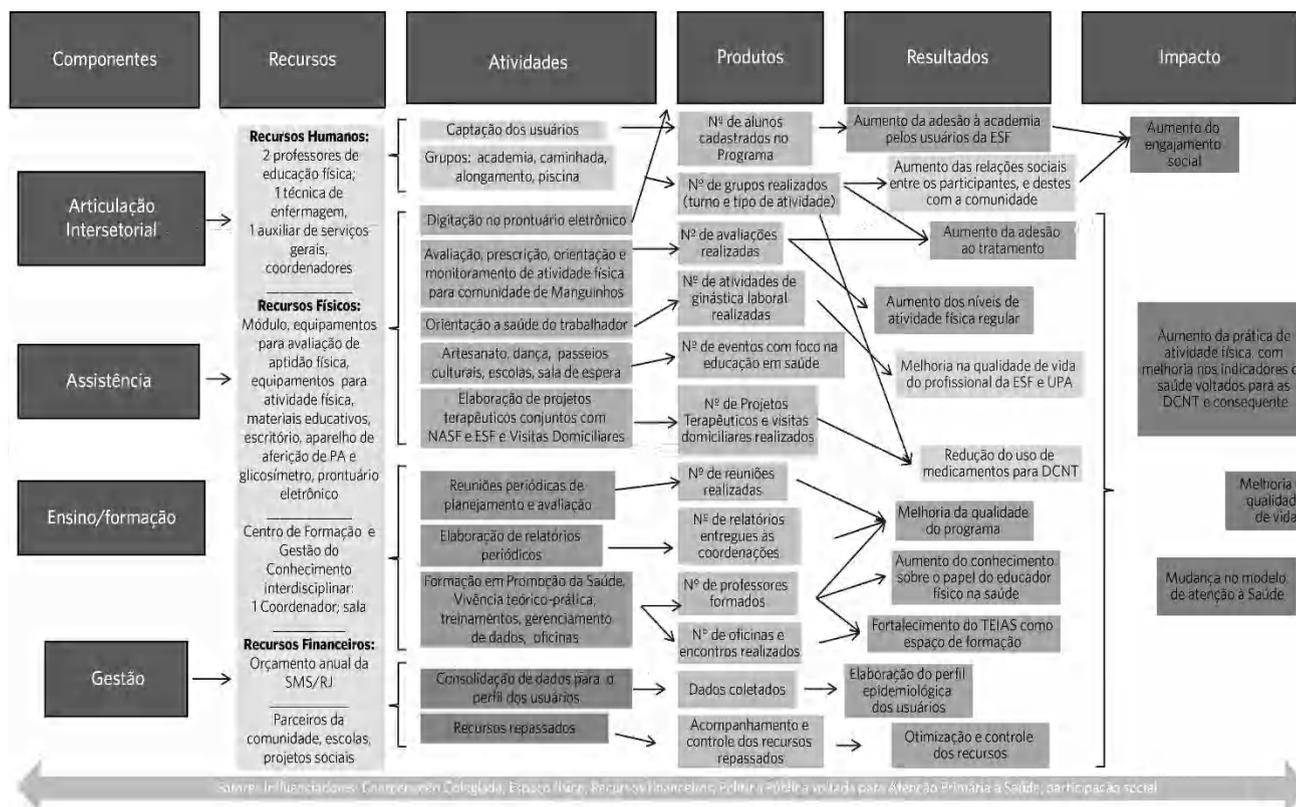


Figura 18. Modelo do Programa Academia carioca da Saúde (Padilha, Oliveira & Figueiró, 2015).

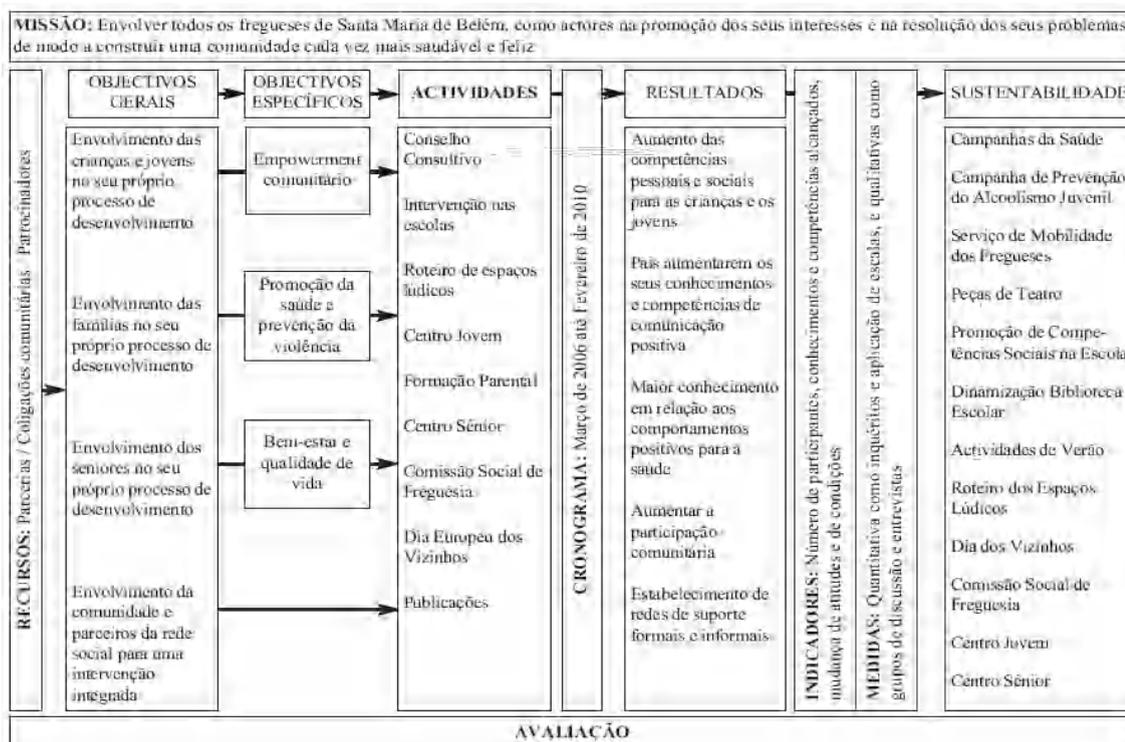


Figura 19. Modelo lógico do Programa Gerações (Carvalho, Domingos & Serqueira, 2010).

Conforme observado, os modelos variam em complexidade, mas representam bem a ideia central dos modelos lógicos e da apresentação gráfica do funcionamento de um programa. Todos apresentam a relação básica entre recursos, atividades e resultados. Apenas o segundo

modelo diferencia produtos de resultados e explicita aspectos mediadores contextuais e somente os dois primeiros mencionam resultados de médio e longo prazos, conforme justificado por McLaughlin e Jordan (2010). De acordo com Weiss (1975), sempre que possível a avaliação deverá se interessar por efeitos de longo prazo, particularmente no caso de políticas fundamentais e de alto custo. “Uma comparação de efeitos a curto e longo prazo nos proporciona informações acerca de como e em que velocidade ocorrem os efeitos” (Weiss, 1975, p.47).

Os exemplos apresentados ilustram a diversidade de áreas de aplicação e a diversidade na construção do modelo lógico. Mais uma vez, chama-se a atenção para o fato de não existir, a priori, um modelo mais correto, ele sempre dependerá das condições locais e singularidades do programa avaliado.

#### 5.4- Um modelo orientado por teorias

Os modelos lógicos são, em maior ou menor medida, orientados por teorias, mesmo que não exclusivamente. O desenvolvimento da teoria do programa é comumente feito pelo avaliador, a partir de revisão de literatura em programas similares ou mecanismos causais relevantes, por meio de discussões com informantes chave, pela revisão da documentação do programa ou sua observação direta ou mesmo por um processo grupal envolvendo pessoas relacionadas ao programa. É precisamente esse desenvolvimento que permite a articulação entre as variáveis mediadoras e as variáveis critério, ou dos resultados que se pretende alcançar (Rogers, Petrosino, Herbner & Hacsí, 2000).

Para Wholey (1987), a teoria do programa “identifica os recursos do programa, as atividades e os resultados desejados, e especifica a corrente de pressuposições causais ligando os recursos, atividades, resultados intermediários e objetivos finais do programa” Dessa forma, a teoria do programa ajuda a compreender por que um programa funciona ou não. Pode ser de especial importância para atribuir os resultados ao programa quando, em determinados contextos e situações, a distribuição aleatória não é possível. A teoria do programa ajuda a

expor ideias enganosas sobre como o programa funciona, apontando para a melhora em seu funcionamento.

Stufflebeam (2001) avalia com certo ceticismo abordagens dirigidas por teorias. Para o autor, são raras as ocasiões e que teorias possam, com segurança, guiar modelos para avaliação de programas. A tentativa de forçá-la pode ameaçar o sucesso da avaliação e usurpar a responsabilidade do *staff* pelo desenho do programa. Alerta para, em caso adequado do uso de um modelo dirigido por teoria, que esse não seja tomado de forma fixa ou necessariamente validada. Não obstante sua opinião, o fato é que nos últimos anos essa abordagem vem ganhando mais e mais adeptos.

Para Funnel (2000), problemas surgem pelas inadequações de teorias incompletas do programa ou seu uso de forma simplista. Apresenta quatro deficiências comuns quanto ao manejo da informação na avaliação de programas: 1) Negligenciar os *inputs*, processos e atividades nos resultados mais complexos, com demasiado foco nos resultados de mais baixo nível hierárquico; 2) Demasiado foco nos produtos (*outputs*) do que nos resultados (*outcomes*); 3) Falhas em relacionar as informações quanto a performance a critérios avaliativos claros e bases para sua interpretação; 4) “Teoria de Programas que visem apenas o impacto do programa e ignore outros fatores causais, pode encorajar a atribuição acrítica de resultados ao programa”. (Funnel, 2000, p.91).

Funnel (2000) defende uma forma de proteção contra as ameaças do referido problema de manejo da informação: a construção de uma matriz de teoria do programa. O uso da matriz de teoria visa evitar os problemas supracitados. Primeiro, dá uma atenção maior a todos os resultados. Considera criticamente que nem sempre os resultados em um nível inicial levam aos resultados em níveis mais altos, valendo observar outros *inputs* e processos envolvidos. Também, critica-se que muitas vezes se mede o que é mais fácil de se medir ao invés do que é mais importante. Defende que explicitar adequadamente os critérios de sucesso é passo fundamental para garantir a qualidade da medida e o foco adequado nas metas desejadas. A tabela básica de matriz de teoria do programa é apresentada abaixo.

**Tabela 6**

Matrix de teoria do programa segundo Funnel (2000).

1.Resultado Esperado	2.Critério de Sucesso	3.Fatores do Programa que Afetam seu Sucesso	4.Fatores Fora do Programa que Afetam o Sucesso	5.Atividades e Recursos do programa	6.Informação da performance	7.Fontes de Dados
----------------------	-----------------------	--	---	-------------------------------------	-----------------------------	-------------------

O uso da matriz, de acordo com a proposta de Funnel (2000) parece deixar o processo mais conectado entre os elementos do programa. A matriz também inclui de forma mais objetiva os fatores exógenos, externos ao programa, mas que o influenciam. Também, considera importante a inclusão dos níveis de performance, do mais desejado ao menos desejado. Tal ferramenta pode servir de recurso explicativo adicional ao modelo lógico.

A ideia fundamental é que a avaliação dirigida por teoria forneça mais subsídios sobre a eficácia do programa que avaliações dirigidas por métodos. Afinal, essa identifica de forma mais acurada um conjunto maior de resultados atribuíveis ao programa. “A longa lista de resultados de um programa deveria ser norteada por teorias, tiradas de teorias existentes nas ciências sociais e do modelo implícito do programa, elaborado por *stakeholders*” (Cooksy, Gill & Kelly, 2001, p.120).

## **6- Considerações da teoria em avaliação de programas para a avaliação do sistema socioeducativo.**

O sistema socioeducativo é formado por organizações dinâmicas e interdependentes. A avaliação de programas nesse âmbito revela sua faceta mais complexa. As teorias, classificações e modelos apresentados nesse capítulo dão sinal do grande desafio. Nesse sentido, a diversidade toma o papel central.

Conforme Gargani (2013), na prática, o que se tem observado é que os avaliadores costumam utilizar uma variedade e mistura de teorias. Tal conduta não é avaliada como errada, considerando a responsabilidade do avaliador em dar conta do contexto singular em que deve

trabalhar. Fitzpatrick (2012) relata que tal posicionamento já é bem aceito pela Associação Americana de Avaliação:

Eles notaram que uma só estratégia de desenho e avaliação não satisfaz as necessidades de todos os programas nem de todos os *stakeholders* ou pessoas de decisão. Avaliações devem ser adaptadas à história e ao estágio do programa e ser conduzidas de forma apropriada para se acomodar a esse e para uma tomada de decisão útil (Fitzpatrick, 2012, p.8).

Avaliações de programas na justiça criminal e juvenil têm longa tradição. Nos Estados Unidos, foi nesse âmbito que ocorreram as primeiras grandes avaliações sistemáticas a nível nacional (Weiss,1975). No Brasil, ainda hoje, as avaliações, por melhor dizer, engatinham. O mesmo acontece em outras áreas igualmente importantes.

Frente à diversidade de modelos em avaliação de programas e à diversidade do campo socioeducativo, acredita-se que o uso de modelos lógicos e orientado por teorias pode oferecer uma vantagem. O sistema socioeducativo é um campo político por excelência. Um jogo, na maioria das vezes antagônico, de valores políticos e de justiça se encontram aqui. Alguns travam verdadeira batalha em âmbito legislativo e executivo, entre práticas de justiça retributivo-punitivista e práticas socioeducativas restaurativas, que representam, por sua vez, hierarquias de valores distintos (Strelan, Feather & Macnee, 2011; Feather, Woodyatt & Mcnee, 2012; Feather & Mcnee, 2012). No interstício falta, muitas vezes, base comum para o diálogo construtivo. O modelo lógico parece ter potencial para facilitar essa comunicação, com a exposição objetiva da lógica do programa e fácil explanação de resultados.

As referidas características do contexto socioeducativo parecem indicar a necessidade de posturas específicas nas decisões tomadas quanto à metodologia da avaliação de programas. Tal avaliação pressuporia, por exemplo, uma participação coletiva ou, pelo menos, a consideração de valores distintos e expectativas distintas dos atores envolvido ou dos chamados *stakeholders*. Tal linha tem afinidade com o proposto por Weiss (1975) e Cronbach et al (1980), conforme citado por Shadish, Cook e Leviton (1992) que, vale notar, aparecem bem próximos na árvore Christie e Alkin (2008). Também, são representadas por algumas abordagens descritas por Stufflebeam (2001), a exemplo da democrático-participativa, construtivista e estudo de caso.

No mesmo caminho, no contexto socioeducativo plural, está a decisão quanto à origem dos avaliadores. A participação de avaliadores internos em colaboração com avaliadores externos parece um ideal a seguir. Além de contribuir para dar um maior peso e credibilidade aos resultados, permite que as nuances do programa sejam mais facilmente exploradas. Resumindo, é como reunir os pontos de vantagens de ambas as possibilidades, conforme descrito por Conley-Tyler (2005), apesar de implicar maior tempo e, como se diz, “tempo é dinheiro”.

O mesmo argumento pode ser utilizado para refletir sobre as funções que a avaliação deve cumprir. No Brasil, o sistema socioeducativo e seus programas estão dentre aqueles de lenta e gradual modificação. Foi preciso, por exemplo, mudar toda uma conjuntura sociopolítica (no caso da promulgação de Constituição cidadã de 1988), para que aspectos centrais mudassem e, ainda assim, alguns de forma muito lenta. É difícil, por exemplo, imaginar o fim brusco desse sistema, a partir da constatação de que ele não produz os efeitos desejados, como numa avaliação somativa. No caso dos programas socioeducativos, a função da avaliação está muito mais próxima de uma ideia formativa, incremental. Talvez, se adequasse mesmo à classificação de Chen (1996), como uma Avaliação para Melhoria de Resultados, cujos resultados podem servir a termos instrumentais de curto prazo, mas também em contribuições mais conceituais ou de *enlightenment*.

Um aspecto importante é a questão dos efeitos não desejados gerados pelo programa. Considerando que o sistema socioeducativo, em especial seu programa de internação, se dá, muitas vezes, em condições desfavoráveis e restritivas, os efeitos possivelmente negativos não devem ser negligenciados ou visto de forma menor.

Nesse contexto de interesse, embora a construção de critérios de avaliação possa ser tarefa participativa, não se pode negligenciar teorias do comportamento, organizacionais e dos programas de reabilitação, que já são bem aceitas e desenvolvidas. Por esse motivo é que se destaca a noção de avaliações orientadas por teorias, também compatível com um desenho multimetodológico. Por outro lado, uma preocupação especial que se teve é com a utilização de

teorias e de experiências transportadas de outros contextos e países para um contexto específico, como é o brasileiro, o da Capital Federal e mesmo, o da jovem autora de ato infracional.

Alguns autores vêm se preocupando com uma adaptação transcultural das teorias e métodos em avaliação de programas, conforme mencionado por Fitzpatrick (2012). A transposição acrítica de teorias produzidas em contexto norte americano, primordialmente por pessoas brancas, ocidentais, de classe média e educadas, pode se mostrar um grande erro. Essas teorias e métodos podem não ser válidos em vários aspectos:

Identificando as questões erradas para enquadrar a avaliação, ignorando pessoas chave que fazem uso da avaliação, interpretando erroneamente os objetivos do programa ou as necessidades dos *stakeholders*, coletando dados com o uso de palavras ou pistas não verbais que possuem significados diferentes para a audiência, falhando em descrever o programa acuradamente ou a compreensão dos resultados porque o avaliador não é capaz de notar as nuances da cultura, por relatar os resultados de maneira acessível apenas à cultura dominante, àqueles no poder, dentre outros (Fitzpatrick, 2012, p.14).

A avaliação transcultural utiliza as diretrizes de outras disciplinas transculturais para garantir uma maior validade dos seus procedimentos e resultados. Ter em mente que o programa socioeducativo de internação no Distrito Federal é um programa singular, fomentou uma análise mais compreensiva do contexto, das organizações e dos diversos participantes. Foi com esse alerta, e com um olhar crítico, que se buscou analisar as principais teorias e pesquisas que balizaram a presente avaliação, bem como a construção do método utilizado. Afinal, não se pode fugir ao fato de que a maior parte das teorias sobre avaliação de programas, sobre programas correcionais e das teorias criminais têm sua origem em outros contextos.

### Capítulo 3

#### **Avaliação de Programas para a Reinserção social de Infratores e a Desistência do Crime**

Estudos sobre reinserção\reintegração social de infratores ou sobre egressos das medidas privativas de liberdade, conquanto raros no Brasil, têm sido um dos principais problemas de estudos criminológicos em países desenvolvidos. Segundo a ONU (2012), na maioria dos países de baixo ou médio desenvolvimento econômico, os programas de reintegração social são pouco compreendidos e geralmente subdesenvolvidos. Um dos problemas frequentemente apontados para um estado geral de desconhecimento do fenômeno da reintegração é o distanciamento entre as práticas, as políticas e as pesquisas científicas (Maruna, Immarigeon & Lebel, 2008).

Atualmente, falar sobre reintegração social pressupõe, de um lado, a garantia de direitos humanos fundamentais, de outro, a preocupação com a prevenção da reincidência criminal e proteção da comunidade. No contexto das pesquisas internacionais, grande foco tem sido dado à avaliação de programas para reabilitação de jovens infratores e, mais recentemente, aos estudos sobre o que tem se chamado de desistência do crime. Não obstante, Maruna, Immarigeon e Lebel (2008) argumentam que desistência do crime e reintegração devem andar juntas: “ as políticas de justiça criminal que desejam ajudar na reintegração, reforma e reabilitação de ex-infratores são melhor compreendidas quando situadas em um contexto mais amplo de desistência do crime e dos fatores associados a esse processo” (p.9-10).

A desistência do crime, indicativa de uma autotransformação, e a reabilitação, indicativa de uma mudança por intervenção, são parte de um mesmo processo. Trata-se de um processo mais amplo de mudança, que também envolve aspectos como ajuda informal, suporte social, controle social de amigos, conhecidos, famílias e outros significativos, pois a mudança comportamental parece acompanhar um caminho multinível. Assim, pesquisas quase experimentais que enfoquem apenas os programas podem estar perdendo muito com relação ao que é realmente importante na desistência do crime. Para Farrall (2002), é mais importante entender a qualidade das experiências, processos e caminhos que os desistentes experienciam. A

lição das pesquisas em desistência do crime ensina que intervenções correcionais devem reconhecer esse processo “natural” de reforma e desenhar intervenções que possam aumentar ou complementar esse esforço (Maruna, Immarigeon & Lebel, 2008).

O presente capítulo busca apresentar o estado atual de conhecimento sobre avaliação de programas de reinserção social de jovens infratores, incluindo o que se sabe sobre programas eficazes nessa área. Inicia com considerações acerca da reinserção social e conceitos afins e termina por apresentar a contribuição do campo de estudos sobre desistência do crime, a luz da perspectiva de gênero.

### **1- Ressocialização, Reintegração Social, Reinserção Social, Reabilitação, Inclusão Social: muitos conceitos para um ideal.**

Inicialmente, vale tecer algumas considerações sobre os principais conceitos empregados para se referir, por assim dizer, ao objetivo ideal de todo trabalho com adultos e jovens envolvidos com o universo criminal. Aqui, resta saliente a dificuldade da linguagem em dar conta de algo apenas parcialmente palpável: o processo de socialização, de mudança de modo de vida de um sujeito.

Ressocialização, reintegração social, reinserção social, reabilitação e inclusão social são conceitos-irmãos. Tratam do engajamento social de um sujeito e da qualidade desse engajamento. Não obstante, nenhum dos conceitos consegue abarcar, sem erros, o fenômeno que se quer nomear. Ou seja, todos possuem falhas lógicas.

Vejamos o caso do conceito de ressocialização. Apesar de muitas pesquisas terem como tema a ressocialização, raramente se propõem a discutir o termo ou mesmo conceituá-lo (Clarey, 1985; Cunha, 2010; Leite, 2011; Schinkel, 2003; Skiecevicius & Leliugiene, 2012).

Delamater, Michener e Myes (2005) definem socialização como "o modo como os indivíduos apreendem e recriam habilidades, conhecimentos, valores, motivos e papéis adequados à sua posição em um grupo ou em uma sociedade" (Delamater, Michener e Myes,

2005, p.63). Se o termo socialização já denota aspectos de mudança, o que seria então uma ressocialização? Seria uma dupla mudança?

A perspectiva de mudança que envolve o termo foi desenvolvida por Mchugh (1964). Para o autor, ressocialização aplicada ao contexto da reabilitação psicossocial de presos, pressupõe uma mudança drástica. Esta mudança deve ocorrer no âmbito dos valores dos internos, sendo necessária mais que uma socialização, e sim uma ressocialização. Mas para que essa ocorra, propõe ser necessário uma “dessocialização”, que significa desaprender os valores anteriores, o que só é possível via desintegração, que é a total quebra do sistema relacional do indivíduo.

O trabalho do autor, apesar de sua lógica interna, recai em um engano típico que é parte do próprio conceito de ressocialização. Parte-se do princípio que apenas o preso deve mudar, restando inalterada a sociedade, esta mesma de onde ele aprendeu e desenvolveu suas crenças. Apesar de tratar-se de um trabalho quase que de ficção, Mchugh (1964) leva a ponderação sobre uma questão básica: a de que talvez não seja possível falar em ressocialização no contexto das organizações prisionais.

Para Vienne (2005), o termo ressocialização comporta uma reflexão crítica quanto ao seu conceito e usos. Segundo o autor, seu uso tem origem no setor de ajuda à juventude, através da literatura prisional, mas que também vem sendo usado em relação aos processos de escolarização e profissionalização. Trata-se, para o referido autor, de um vocábulo psicossocial pouco explícito, sendo necessário interrogar a argumentação que o sustenta. Primeiro, a questão do fundo moral nele implícito, quando se pretende anular uma má socialização ou uma má cultura e reconstruir sobre esta uma socialização que seria harmoniosa e condizente com as expectativas sociais convencionais. Segundo, que a proposta do projeto se assenta em uma ideia obscura, como se as pessoas pudessem ser mudadas a partir de um laboratório, que pode ser traduzido por "instituição total" (Goffman, 2005). Por fim, critica a ressocialização enquanto uma política voltada para as classes populares, mas que, ao invés de objetivar a ascensão destas, acaba por reconduzir o sujeito a possibilidades limitadas de vida.

Liaudinskiene (2005) enfatiza que a noção de ressocialização emerge quando o desenvolvimento psicossocial de uma pessoa se tornou socialmente desfavorável. Busca conceituar ressocialização a partir de um complexo de sentidos que o termo representa ou pode representar, e não a partir de um ponto de vista semântico. Ao pontuar seus diversos usos e contextos, conclui que a ressocialização é definida como um “processo complexo e integral, relacionado ao conteúdo de um programa cuja essência é o envolvimento (auto envolvimento) de um indivíduo na sociedade” (Liaudinskiene, 2005, p.42).

Lourenço (2010) critica a ressocialização como sendo um conceito fantasma, desprovido de realidade. Basicamente, sua crítica se refere ao fato de que “o indivíduo não pode determinar unilateralmente um processo complexo de interação social” (Lourenço, 2010, p.3). Assim, a ressocialização, nos termos em que se pretende, significa, meramente, uma submissão à ordem social vigente. Nessa lógica, seria necessário estender a “terapia ressocializadora” à toda a sociedade. Por fim, analisa que o desconhecimento do fenômeno criminal e de seus resultados são mais um obstáculo ao “ideal ressocializador”. “A mesma privação de liberdade que existe em um estabelecimento prisional é a negação dos efeitos ressocializantes que se pretende” (Lourenço, 2010, p.4).

O caso do conceito de ressocialização é, em maior ou menor grau, o mesmo dos demais conceitos. Quando se fala de (re) integração, (re) inserção, se dá a entender que é possível, em algum momento, a existência desse sujeito fora do sistema social, em um *vacuum*. Ele é retirado para, então, retornar. O que se sabe, no entanto, é que ele nunca saiu e nunca sairá de um sistema relacional. A prisão, o centro socioeducativo, são lugares de socialização por excelência (Sutherland & Cressey, 1970).

No campo da justiça criminal e da política socioeducativa, os termos ressocialização e reintegração se referem, mais especificamente, a várias formas de intervenção e de programas cujo foco é a prevenção de que o indivíduo se envolva em comportamentos criminais ou que reduza as chances de reincidência (ONU, 2012).

O conceito de reabilitação, por sua vez, mais comumente utilizado na literatura norte americana, traz em seu bojo a já mencionada associação entre a justiça criminal e a medicina. Essa associação foi mais forte no começo do século XX, quando a reforma do criminoso era vista tanto como uma higiene moral quanto como uma “cruzada médica” (Robson & Crow, 2009).

Existe um problema claro na concepção de reabilitação, em termos de uma restauração de uma condição prévia de adequação. Afinal, não se pode assumir, a priori, que as pessoas consideradas “infratoras” estivessem em um estado desejável ao qual vale retornar. Robson e Crow (2009), citando Rotman (1990) destaca que “a noção de retornar a uma condição prévia é muito estreita porque não cobre a totalidade do alcance do novo desenvolvimento social e psicológico na aquisição de novas habilidades (Robson & Crow, 2009, p.3). Sugerem, então, os autores, que a habilitação de infratores seja considerada como uma “mudança para melhor”.

No mesmo caminho, nem o conceito de inclusão social está livre de críticas, conforme anteriormente apresentado por Sawaia (2009). Para a autora, todos estão incluídos e mantêm o sistema, mas de maneiras diferentes. A inclusão pode ser do tipo perversa, às margens, ou do tipo cidadã, com a garantia dos direitos básicos e fundamentais à dignidade da pessoa humana.

Dito isso, no presente trabalho, privilegiou-se o uso dos termos, conforme são apresentados por cada um dos autores, quando citados. O motivo é evitar maiores problemas de tradução e de possível simplificação dos termos. No caso desta pesquisa, se utilizou o termo reinserção social, por ser mais direto. No entanto, salienta-se tratar-se de uma redução de um termo maior que é o da “reinscrção social à comunidade de origem”. Acredita-se, ainda, coerente com Sawaia (2009), que este retorno da jovem que cumpriu medida socioeducativa de internação à comunidade de onde saiu pode se dar de forma perversa ou cidadã.

## **2- Programas para reintegração social de Infratores**

Os estudos sobre os programas para jovens infratores têm uma longa tradição no contexto norte americano e inglês. Longe de conseguir unanimidade, o histórico dessas pesquisas é marcado por sérios problemas metodológicos, ceticismo e reviravoltas (Farabee, 2005).

Nos Estados Unidos, a partir dos anos 70, o aumento da violência urbana e grandes mudanças sociais e políticas levaram ao abandono da filosofia moderna de reabilitação em troca de uma perspectiva retribucionista pautada na ideia de “pegar pesado no crime”. Foi nesse contexto norte americano que, de maneira coaduna, foi publicado o trabalho de Robert Martinson (1976) sobre programas de reabilitação de prisioneiros, tornando-se famoso por sua conclusão “*nothing works*”, o que quer dizer, nada funciona (McGuire, 2001; Petersilia, 2003; Robinson & Crow, 2009). Seu trabalho influenciou duas décadas de pessimismo na área (Cullen & Gendreau, 2000). Foi apenas com o desenvolvimento mais avançado das técnicas estatísticas que o campo ganhou novo sopro. Em especial, a meta-análise tem permitido, de fato, novos avanços que, diferentemente da onda anterior, têm contribuído para afinar as práticas e as políticas no campo criminal (Smith, Gendreau, Swartz, 2009).

A meta-análise é avaliada como um instrumento de grande utilidade no processo de integração de pesquisas (Smith, Fisher, Vignoles & Bond, 2013). Segundo Lipsey & Cullen (2007), a meta-análise de centenas de estudos sobre avaliação de programas para jovens infratores, apesar de variarem em abrangência e técnica, têm revelado resultados consistentes. Esses resultados apontam que abordagens fundamentadas em sanções e em supervisão demonstraram, no máximo, um efeito modesto nas taxas de reincidência e, por vezes, um efeito negativo nessas taxas. Por comparação, os efeitos de tratamentos de reabilitação não fundamentados unicamente em sanções foram consistentemente positivos e bem superiores aos últimos. No entanto, existe grande variabilidade associada ao tipo de tratamento, à qualidade de sua implementação e à natureza dos infratores aos quais se aplica (McGuire, 2001).

Em uma meta-análise compreensiva de 548 estudos de avaliação de programas voltados para a delinquência juvenil, algumas conclusões importantes puderam ser inferidas quanto à

efetividade de certos tipos de tratamento (Lipsey, 2009; Lipsey et al, 2010). Nesse estudo, o tamanho do efeito para a redução da reincidência foi positivo e estatisticamente significativo. “A magnitude do efeito foi modesta, mas não trivial, representando uma taxa de reaprisionamento de um ano, seis pontos percentuais menor para tratamentos baseados no controle dos jovens” (Lipsey et al, 2010, p.22). Mais uma vez, destacou-se a grande variabilidade dos efeitos, variando entre efeitos negativos, nulos e efeitos muito grandes.

O maior interesse nesse campo de pesquisa se traduz em saber, de fato, quais tipos de intervenção são bem-sucedidas. Lipsey (2009) realizou uma segunda análise, buscando isolar os efeitos da reincidência com o tipo de programa e as características dos jovens atendidos, permitindo conhecer quais características estão associadas ao maior efeito na redução da reincidência. Os resultados destacam quatro aspectos programáticos considerados mais relevantes. O primeiro aspecto centra-se no tipo de jovem atendido. Os jovens de alto risco, aqueles com maior e mais grave histórico de infração, apresentaram maior responsividade aos tratamentos. Intervenções focadas em jovens de alto-risco produziram, em média, maior efeito sobre a reincidência do que aquelas focadas em infratores de baixo risco.

O segundo aspecto programático trata da diferença na filosofia de ação do programa. Grande diferença foi observada a partir do tipo de filosofia utilizada pelo programa, se terapêutica ou se de controle. Programas cuja filosofia era terapêutica apresentaram melhores resultados que programas cuja filosofia era de controle, como os baseados em disciplina (paramilitar), os baseados no medo e nas consequências para o comportamento errado e os programas enfatizando a supervisão para a detecção de comportamentos errados (probacionais). Com filosofia terapêutica estão os programas de cunho restaurativo, de desenvolvimento de habilidades, aconselhamento e de múltiplos serviços, como gerenciamento de caso (Lipsey, 2009).

O terceiro aspecto, decorrente do segundo, diz respeito à especificidade dos tipos de programa, dentre as categorias terapêutico e de controle. Resumidamente, programas de

tratamento cognitivo comportamental, de aconselhamento sistemático de grupo e *mentoring* apresentaram maiores efeitos na redução da reincidência criminal (Lipsey, 2009).

O quarto e último fator relatado, que recebe mais destaque em Lipsey et al (2010), se refere ao processo de implementação dos programas. A quantidade de serviço oferecido, duração e quantidade de horas em contato com os jovens foi associada a menor reincidência. Também, a qualidade do programa, como maiores taxas de evasão e rotatividade de pessoal, menor treinamento da equipe e incompletude do serviço foi associado a maior reincidência.

Para Listwan, Cullen e Latessa (2006), um modelo ideal para a reintegração do infrator no seu retorno a comunidade deve incluir pelo menos três fases. A primeira começa na instituição, com o fornecimento de serviços adequados às necessidades do preso. A segunda fase, refere-se ao processo de retorno à comunidade onde “os riscos e as necessidades do preso podem variar significativamente na medida em que adentra o contexto comunitário” (Listwan, Cullen e Latessa, 2006, p.21). Nessa fase, é ideal que haja serviços de tratamento atualizados com as necessidades e desafios enfrentados pelo indivíduo. A terceira fase seria um acompanhamento longo prazo com foco na manutenção e prevenção de recaída.

A ideia da compatibilidade entre o serviço oferecido e a necessidade do indivíduo parece ser recorrente e central na literatura. Zhang, Roberts e Callanan (2006) enfatizam que o melhor determinante para o sucesso de programas de reintegração é sua adequação às necessidades do egresso, particularmente aos de maior risco de reincidência. Pesquisas demonstram que ex-internos sabem identificar bem as suas necessidades por ocasião de seu retorno à comunidade e que procuram assistência mesmo voluntariamente, quando oferecida (Williams-Queen, 2014; Davis, Bahr & Wards, 2012; Moranil, Wikoff, Linhorst & Bratton, 2011). Ainda, quando o plano de reintegração é pautado na identificação das necessidades pelos infratores, a experiência de transição para a comunidade tende a ser menos dramática (Mellow & Chritian, 2008; Wilson & David, 2006).

Por outro lado, para Mackenzie (2006), o sucesso dos programas depende de uma abordagem behaviorista e cognitiva intensiva, de amplo reforçamento positivo para o

comportamento pró-social, de um desenho multimodal intenso o suficiente para ser efetivo e de um suporte amplo que encoraje e reforce a mudança no estilo de vida.

Os achados sobre a redução da reincidência têm começado a ter impacto no direcionamento das práticas e das políticas em alguns países. Nos Estados Unidos, por exemplo, os resultados apontados pelas pesquisas levaram à construção de um protocolo estandardizado para a avaliação de programas no âmbito da justiça juvenil, o Standardized Program Evaluation Protocol- SPEP (Lipsey, Howell & Tidd, 2007). Esse instrumento se propõe a comparar a efetividade de programas na área, a partir das diretrizes fornecidas pelos estudos de meta-análise e vem sendo testado com alguns estados norte-americanos com o objetivo de melhorar as práticas na justiça juvenil (Lipsey, 2008; Lipsey et al, 2010).

Na Inglaterra, para que um programa possa ser implementado nas prisões ou em contextos probacionais, ele deve ser submetido a um comitê de avaliação para sua acreditação. A tabela abaixo mostra os critérios por eles utilizados.

### **Tabela 7**

Critérios para Acreditação de Programas- Home Office Joint Prison-Probation (Mcguire, 2001).

Critérios	
1. Modelo de Mudança	Deve existir um modelo teórico claro e baseado em evidência que explique como o programa proposto terá impacto em fatores relacionados ao comportamento infracional.
2. Fatores de Risco Dinâmicos	Os materiais do programa devem identificar fatores associados à infração, especificados no modelo, os quais, se modificados, levaram a uma redução na chance de reincidência. Também, os conteúdos devem refletir esses objetivos.
3. Alcance das Metas	Programas multimodais com uma gama de metas de tratamento têm gerado tamanhos de efeito grandes em revisões de literatura. Os manuais do programa especificam uma gama de metas apropriadas e a natureza do seu inter-relacionamento.
4. Métodos Eficazes	Os modelos de mudança utilizados no programa devem ter respaldo empírico considerando sua efetividade e ser coordenado de maneira apropriada.

5. Orientado para Habilidades	Os programas que visam habilidades que permitam os infratores evitar atividades criminais têm demonstrado grande tamanho de efeito nos estudos de impacto. As habilidades visadas pelo programa devem ter relação explícita com o risco de reincidência e sua redução.
6. Intensidade, sequenciamento e duração	A quantidade total do programa (número de horas de contato), a forma das sessões, e a duração do programa devem ser apropriados à luz de evidências, dos objetivos do programa e de seus conteúdos, e do nível de risco do grupo alvo de infratores.
7. Seleção de infratores	A população de infratores para qual o programa é desenhado, deve ser explícita e claramente especificada. Deverá existir procedimentos comuns e realísticos para a seleção e exclusão de pessoas inapropriadas.
8. Engajamento e Participação	Esse critério se refere ao princípio da responsividade. Informação deve ser providenciada considerando como isso será desenvolvido e como os infratores serão encorajados e motivados em tomar parte e aderir ao programa.
9. Gerenciamento de Caso	No contexto prisional os infratores são alocados a um oficial pessoal com responsabilidade de guardar seu plano de sentença individual. Na condicional esses serão supervisionados por um gerente de casos. Para ser eficiente, o programa deve estar ligado a esses processos cujas diretrizes informam a implementação dos serviços.
10. Monitoramento contínuo	Para resguardar a integridade do programa e dos métodos de tratamento utilizados, procedimentos devem determinar o monitoramento dos dados sobre a qualidade dos serviços prestados e deve ser estabelecido um sistema de revisão desse, e de ação com base nessas informações.
11. Avaliação	Por fim, os materiais devem incluir medidas de avaliação e um quadro da avaliação quanto ao serviço e impacto em curto e longo prazo.

---

Em cada critério, um programa pode atingir o escore 0 (não alcançado), 1 (parcialmente alcançado) ou 2 (totalmente alcançado). Para conseguir a acreditação, o programa deve atingir no mínimo 19 escores e ter os itens 1, 2, 7, 9, 10 e 11 totalmente alcançados.

Não obstante tantos exemplos advindos de outras latitudes, McGuire (2001) chama a atenção para o fato de que os programas devem ser planejados com referência a quem vai participar nele, ao contexto organizacional e societal no qual funcionará.

Hoje, os achados empíricos e o conhecimento na área apontam para dois modelos principais sobre o funcionamento dos programas de reintegração social de infratores, explicados a seguir.

## 2.1- Dois Modelos

No âmbito do “tratamento” de pessoas envolvidas em práticas criminais se destacam dois principais modelos: o modelo RNR e o *Good Lives Model (GLM)*.

### 2.1.1- O modelo RNR (Risco-Necessidade-Responsividade)

O modelo RNR (Risk-Need-Responsivity) se baseia nos princípios da intervenção correcional efetiva, a saber: identificar adequadamente os atributos e circunstâncias pessoais preditoras do comportamento futuro, realizar a classificação efetiva das necessidades criminogênicas associadas a comportamentos pró-criminais e oferecer uma intervenção apropriada, que combine com as habilidades e estilos do indivíduo (Andrews, Bonta & Wormith, 2011; Listwan, Cullen e Latessa, 2006). Acrescentam-se a esses mais três outros princípios: base comunitária, ou seja, quanto mais próximo da comunidade de origem melhor; tratamento multimodal, orientado para habilidades e de abordagem comportamental; integridade do programa, ou seja, o programa é conduzido conforme sua teoria e desenho.

O primeiro princípio do modelo RNR, o princípio do risco, diz respeito a quem deve ser tratado. Sugere que os serviços intensos devem ser dirigidos aos infratores de alto risco e gravidade e devem ser minimizados os serviços para infratores de baixo risco. Aliás, os clientes de baixo risco devem ser separados ao máximo dos de alto risco (Andrews & Bonta, 2010; Wilson, 2011; Robinson & Crow, 2009). Ainda, destaca-se que a decisão de quem deve ser

tratado deve ser subsidiada por critérios clínicos de julgamento, de preferência a partir de instrumentos sistemáticos e padronizados de avaliação dos riscos.

O segundo princípio, diz respeito ao que deve ser tratado. O tratamento deve objetivar as necessidades criminogênicas do cliente. Necessidades criminogênicas são aquelas que contribuem e dão suporte mais direto ao envolvimento criminal, diferente das necessidades não criminogênicas, que se associam com esse envolvimento de forma mais distante. “Necessidades criminogênicas são fatores de risco dinâmicos e, mais importante, servem como metas intermediárias de mudança em um programa de reabilitação” (Andrews & Bonta, 2010, p.45-46). A tabela abaixo apresenta exemplos de necessidades criminogênicas e não criminogênicas.

**Tabela 8**

Necessidades criminogênicas e não-criminogênicas (Andrews & Bonta, 2010).

Necessidades Criminogênicas	Necessidades Não-criminogênicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitudes pró-criminais (pensamentos, valores e sentimentos que sustentam o comportamento criminal);</li> <li>• Personalidade Antissocial (baixo autocontrole, hostilidade, desconsideração pelos outros, dureza)</li> <li>• Associação pró-criminal</li> <li>• Insucesso Social (educação, emprego);</li> <li>• Familiar\marital (instabilidade marital, parentalidade de baixa habilidade, criminalidade na família)</li> <li>• Abuso de drogas</li> <li>• Lazer\Recreação (falta de objetivos pró-sociais)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Sentimentos vagos de desconforto (ansiedade, sentimentos de alienação);</li> <li>• Desordem mental maior (esquizofrenia, depressão);</li> <li>• Falta de ambição;</li> <li>• História de Vitimização;</li> <li>• Medo de punição;</li> <li>• Falta de exercícios físicos.</li> </ul>

O terceiro grande princípio, o da responsividade, trata do “como” da intervenção. Esse princípio reconhece a importância de relações terapêuticas, bem como de uma intervenção cognitivo comportamental estruturada. A ideia central é fornecer o tratamento de acordo com as características do cliente: “individualizar o tratamento de acordo com os pontos fortes, habilidades, motivação, personalidade e características sociodemográficas como sexo, etnia e idade” (Andrews & Bonta, 2010, p.46-47).

Intervenções fundamentadas nos princípios da RNR foram associadas a significativas reduções na reincidência (Andrews, Bonta & Wormith, 2011; Andrews & Bonta, 2010; Hanson, Bourgon, Helmus & Hodgson, 2009).

### 2.1.2- O modelo GLM (Good Lives Model)

O modelo GLM (Good Lives Model), por sua vez, aparece inicialmente como um modelo mais alinhado com a proposta dos Direitos Humanos e como uma crítica ao modelo RNR. A crítica se assenta na pouca ênfase que o modelo RNR dá à agência humana, à autodeterminação, aos fatores ecológicos contextuais e por ser um modelo *one size fits all*, além de enfatizar as necessidades criminogênicas em detrimento das necessidades básicas humanas relacionadas a autorrealização (Ward & Steward, 2003; Ward, Yates & Willis, 2012; Polaschek, 2012).

No modelo GLM, alcançar as necessidades primárias básicas deve ser o primeiro objetivo da reabilitação e, na medida em que são atingidos, as necessidades criminogênicas os seguirão. Trata-se de uma teoria da reabilitação baseada no fortalecimento dos pontos positivos “almeja equipar os clientes com recursos internos e externos para viver uma vida boa ou melhor- uma vida que seja socialmente aceitável e pessoalmente significativa” (Ward, Yates & Willis, 2011, p.95).

O GLM é fundamentado em estudos de diversas disciplinas, como a Psicologia, a Antropologia e a Biologia. Destaca que, similarmente entre todos os humanos, indivíduos com histórico infracional são também dirigidos por objetivos e predispostos a procurar um número de bens humanos primários. São exemplos de bens humanos a paz interior, amizade, um trabalho agradável, comunidade, alegria, dentre outros. Assim, vê as necessidades criminogênicas como obstáculos ao alcance desses bens (Ward, Yates & Willis, 2011).

Segundo Andrews, Bonta e Wormith (2011), infere-se que os dois objetivos principais do GLM são: auxiliar os infratores a alcançar os citados bens e o gerenciamento de riscos. A tabela abaixo apresenta um sumário das principais premissas e declarações do GLM.

**Tabela 9**

Principais declarações do GLM (Andrews, Bonta & Wormith, 2011).

---

Declarações

---

1. Infratores são seres humanos com aspirações similares às das não infratores.
2. O comportamento humano em seu mais alto nível é intrinsecamente motivado e não é reflexo de prêmio ou custo de contingências.
3. O comportamento reflete predisposições genéticas em combinação com narrativas pessoais e identidades associadas ao alcance das aspirações.
4. Pessoas se engajam em crimes por causa da falta de capacidade de alcançar resultados valorizados de maneira pessoalmente significativa e socialmente aceita.
5. Distorções na busca de bens humanos causam crimes.
6. Condições internas e externas interferem no alcance de bens humanos de forma não criminal.
7. Redução de necessidades não criminogênicas reduz as necessidades criminogênicas automaticamente.
8. Criar uma vida o mais plenamente e significativa possível é também viver um estilo de vida anticriminal.
9. Introduzir serviços clínicos.
10. As metas intermediárias na reabilitação são: a) promover o alcance de bens humanos de maneira pró-social; b) reduzir as necessidades criminogênicas.
11. Necessidades não criminogênicas são importantes metas intermediárias de mudança.
12. Ajudar a criar uma vida o mais significativa possível.
13. Usar intervenções cognitivo comportamentais.
14. Um plano de “boa vida” é desenvolvido em colaboração com o infrator, no caminho para criar um plano de tratamento.
15. Avaliações são baseadas em entrevistas abertas que leve ao entendimento dos problemas dos infratores, necessidades criminogênicas, pontos fortes, metas de vida e prioridades dele, e estabelecer o que ele alcança com o crime.
16. Necessidades criminogênicas são distorções nas condições internas e externas requisitadas para uma “boa vida”.
17. Os bens não podem ser apreendidos como uma receita e combinados da mesma maneira para todos os indivíduos.
18. Narrativas pessoais e identidade podem ser favoráveis ao crime.
19. Um plano de tratamento deve incorporar todos os bens psicológicos necessários ao bem-estar e oferecer todo o suporte externo e interno.
20. Envolve clínicos certificados.
21. Demonstrar profundo respeito aos infratores enquanto se reconhece o mal produzido por suas ações.

22. A reabilitação é carregada de valor, reflete os melhores interesses dos infratores e da comunidade e a implementação é uma prática fundada em evidências.
  23. O serviço clínico é uma arte assim como as ciências aplicadas.
- 

Observa-se, a partir dos citados pressupostos, que o GLM procura ser uma abordagem mais pautada na clínica e parece manter paralelo com a Psicologia Positiva. Achados de Huynh, Hall, Hurst e Bikos (2015) também apontam para a efetividade de uma abordagem psicológica positiva para o tratamento de egressos no processo de reinserção social.

O GLM vem sendo principalmente aplicado ao tratamento de pessoas que praticam crimes sexuais, com resultados animadores. No entanto, a maioria das críticas ao modelo se refere à ausência de um arcabouço de evidências científicas que comprovem a sua eficácia. Proposta de complementação entre os modelos RNR e GLM também já foi defendida (Ward, Melzer & Yates, 2007).

## 2.2- Desafios metodológicos à avaliação de programas para a reinserção social de infratores

A avaliação de programas para a reinserção de infratores é apontada por Farabee (2005), como um grande problema cuja solução ainda não foi alcançada, mas que perpassa a utilização da metodologia experimental. O autor assume uma posição bem conservadora, olhando com descrédito, inclusive, para as avaliações de delineamento quase-experimental. No entanto, contribui muito ao pontuar variadas fontes de viés, que devem ser observadas nos projetos de avaliação nessa área. A tabela abaixo resume seus principais pontos.

### **Tabela 10**

Fontes de viés na avaliação de programas de reabilitação de infratores (Farabee, 2005).

---

#### Fontes de Viés

---

1. Ausência de delineamento aleatório: são raros os estudos com grupo controle, dificultando a adequada atribuição dos efeitos ao tratamento ou as características dos participantes.
2. Períodos de follow-up incongruentes: falha em controlar o tempo depois da liberação

- pode ter um impacto significativo nos resultados.
3. Uso dos *dropouts* como sujeitos de comparação: as dificuldades em encontrar grupos apropriados para comparação levam ao uso inadequado dos *dropouts*.
  4. Falha no uso apropriado de controle estatístico: poucos avaliadores usam métodos estatísticos adequados que controlem o uso de grupos não equivalentes.
  5. Falha em controlar vieses relacionados ao *aftercare*: a escolha de avaliar tratamentos pós liberação pode implicar muitos vieses, por exemplo, se o tratamento for voluntário.
  6. Baixas taxas de entrevistas de *follow-up*: não se leva em conta, por exemplo, os participantes que voltaram a ser presos, e muitos dos participantes não são encontrados, fornecendo possíveis fontes de viés.
  7. Viés relativos ao financiamento.
  8. Viés relativos à publicação.
- 

As considerações de Lipsey e Cordray (2000), se assemelham às de Farabee (2005), mas apresentam prognóstico bem mais animador. Segundo os autores, os principais problemas no delineamento experimental em avaliação de programas que podem comprometer a interpretação dos resultados e sua utilidade são: a) a implementação precária do programa; b) a relação do grupo controle com outros serviços que não do programa estudado; c) baixa retenção de participantes nas condições experimentais; d) o volume e qualidade dos serviços recebidos pelos participantes; e) medidas incompletas de follow-up; e) características dos participantes como motivação, habilidades, severidade que complexifica a interação com os efeitos do programa. Para os autores “a única alternativa é medi-los e incluí-los na análise estatística” (p.346)

Um ponto de destaque, é a gradual importância atribuída à análise da implementação do programa. Incluir essa análise na avaliação de *outcomes* requer uma avaliação multinível das funções organizacionais que estão relacionadas a eficiência do serviço. Tais funções podem ser impactadas por características do contexto externo, do tipo de organização e gerenciamento, natureza do programa, clientela, tipo de serviços. Assim, uma forma de afinar a avaliação nesse sentido é a utilização de modelos lógicos (Lipsey & Cordray, 2000). Os autores destacam, ainda, a importância de se incluir medidas que mensurem o crescimento individual, o que leva à noção de reforma de maturação, a ser explanada ao final deste capítulo.

Para Losel (2001), as características da avaliação de programas correccionais são tais que se faz necessário muito mais processos de análise de quanto tratamento foi, de fato, dispensado ao cliente. É muito comum, por exemplo, que se saiba o conceito do programa, mas não se saiba o quanto de tratamento o cliente recebeu. Outro aspecto complexo é que o tipo de programa é apenas uma das fontes de variância dos resultados. Outras fontes devem ser igualmente consideradas como as variáveis do infrator, o desenho do programa, atitudes e treinamento do *staff* e características do clima organizacional. Os estudos devem acessar a dimensionalidade do tratamento e investigar relações do tipo dose-resposta (Gendreau, Goggin & Smith, 1999; Losel, 2001).

Losel (2001) também discorre sobre um conhecido problema na área que é o da disponibilidade de grupo controle. Para o autor, na prática, a avaliação nem sempre pode seguir o caminho do experimento clássico. Há casos em que os grupos de comparação devem sair da mesma instituição, como no caso de comparações multi-centradas. Comparações do tipo *post-hoc* podem ser igualmente importantes e a documentação sistemática dos participantes também permite maior controle estatístico que pode ser usado para explicações alternativas. Dentro de uma mesma instituição, programas complexos podem ser separados em módulos a título de comparação. Por outro lado, tentativas poderão ser feitas no sentido de coletar informações sobre a eficácia do programa por meio da grade de intensidade ou dosagem desse. Nesse caso, uma simples comparação pré-pós teste já revelaria informações valiosas (Losel, 2001).

Outro fator de destaque se refere ao contexto comunitário, bem como os tratamentos realizados após a liberação, que devem ser fonte de dados para o avaliador. Características da comunidade, como capital social, níveis de desemprego e violência são importantes, permitindo a esses parâmetros mais completos de análise (Shinkfield & Graffam, 2009; Clear, Rose & Ryder, (2001).

Por fim, mais um grande desafio na avaliação de programas correccionais se refere à medida de reincidência. Dados oficiais de reincidência, como novas infrações ou novas sentenças, são importantes medidas, mas que contêm limites. Por exemplo, nem sempre que o

adolescente inflaciona ele é necessariamente apreendido e nem sempre que ele é apreendido é porque ele infracionou, o que é especialmente verdadeiro no caso do contexto brasileiro (Malvasi, 2011). Assim, se a medida de reincidência for somente a partir de dados oficiais, ela trará essa fragilidade, que deve ser considerada. O ideal é o uso de mais de um indicador de reincidência ou associá-lo a outras medidas de adaptação, como na escola, no trabalho ou na comunidade (Losel, 2001).

### 2.3- O “tratamento” como fator de risco

Algumas pesquisas são orientadas para os programas que demonstram alguma eficácia no tratamento de jovens envolvidos com crimes. Muitas outras, porém, se orientam para as consequências negativas, nem sempre facilmente mensuráveis, que o aprisionamento causa aos jovens.

Um dos motivos pelos quais se defende que o encarceramento seja uma medida aplicada em último caso, é o fato que o estabelecimento prisional ou socioeducativo pode ser extremamente perigoso. Maus-tratos e violência entre internos são um lugar-comum à maioria desses estabelecimentos. Segundo Mendel (2012), as prisões são lugares onde já são frequentemente observados abusos sexuais, excessivo uso da força e abuso físico, negligência frente à violência entre jovens e violência contra a equipe de trabalhadores.

Para Holman e Ziedenberg (2013), submeter jovens ao encarceramento leva a uma série de problemas graves. A detenção pode empurrar os jovens cada vez mais no sistema de justiça criminal e aumentar os riscos de reincidência. Outra consequência, segundo os autores, é que o encarceramento parece retardar o processo natural de “maturação do crime”, que é a tendência de se cometer menos crimes conforme se envelhece.

Segundo Leblanc (1991), o aprisionamento pode afetar a educação dos jovens pois muitos não voltam a se matricular na escola após a liberação ou não permanece nela por muito tempo. Também, esses jovens, após o retorno à comunidade em que viviam, apresentam

menores chances de serem bem-sucedidos no mercado de trabalho (Holman & Ziedenberg, 2013; Pager, 2007).

Outro aspecto que não pode ser negligenciado se refere à questão da estigmatização e rotulação dos jovens e adultos que cumprem sentença de internação (Link & Phelan, 2001; Goffman, 1988). Pesquisa realizada por Brownfield e Thompson (2008) apontou que a rotulação formal é significativamente relacionada ao autoconceito de delinquente. A partir de uma análise multivariada encontraram, também, que a avaliação refletida pelos pares está correlacionada ao autoconceito de delinquente. O estudo apresenta suporte para a teoria da rotulação modificada, a qual sugere que uma pessoa que adota um comportamento desviante antecipa que as outras a rejeitarão, o que por sua vez reforça a associação com pares desviantes e a disposição para o desvio. O comportamento desviante subsequente é chamado de “desvio secundário” (Lemert, 1951, citado por Delamater, Michener & Myers, 2006). “O desvio secundário ocorre quando uma pessoa começa a empregar o comportamento desviante como meio de defesa, ataque ou ajustamento aos problemas objetivos e subjetivos resultados pelas consequências da reação societal a este” (Lemert, 1999, p.388, citado por Behravam, 2010, p.288).

Para Behravam (2010) a rotulação formal e o desvio secundário podem explicar os altos índices de reincidência de presos. Em sua pesquisa realizada com 340 internos de uma penitenciária iraniana concluiu que os fatores relacionados com a rotulação desta população foram positiva e significativamente relacionados à reincidência. Demonstrou, ainda, que os aspectos relacionados à rotulação formal apresentaram mais efeito na produção de reincidência que a situação socioeconômica dos sujeitos (Behravan, 2010).

Para Link & Phelan (1999) e Link et al. (1997), muitas são as consequências da rotulação formal, como no caso de doentes mentais e delinquentes que já foram internados, uma vez que é difícil ignorar ou esconder tal passado. Pode ser difícil, por exemplo, para um jovem que passa mais de um ano ausente de sua comunidade, esconder onde esteve quando, enfim, retorna. Pensar nos efeitos da rotulação para o comportamento desviante posterior é levar em

conta, também, outras muitas variáveis disposicionais e situacionais que interferem nesta relação. A complexidade das consequências do preconceito e da discriminação também foram pontuadas por Major & Vick (2006) e Jones (2006).

Pesquisas já foram realizadas no sentido de demonstrar os efeitos das sanções judiciais sobre os adolescentes autores de ato infracional. A partir de uma revisão bibliográfica, Ascani (2011) questiona a intervenção judicial sobre adolescentes, explicitando seu efeito oposto ao esperado: o de conduzir o jovem a agir de forma desviante. Devido às consequências da rotulação formal, o jovem pode engavetar sua necessidade de se conformar às normas vigentes, rejeitar as instituições que sente rejeitá-lo e procurar se associar a pares que podem fornecer-lhe suporte social. Além disso, a subcultura formada no interior das organizações para privação de jovem pode favorecer o futuro comportamento delinquente, especialmente devido à fase especial de desenvolvimento em que se encontram. Para o autor, um envolvimento precoce com o sistema de justiça pode ter graves implicações a longo prazo. Destaca-se algumas delas:

- O encarceramento pode produzir obstáculos sociais que desencorajam o investimento do sujeito em normas sociais convencionais;
- A rejeição pode decorrer de desvantagens instrumentais ou da exclusão de redes sociais convencionais;
- Aumento do risco de alienação, que pode levar a rejeição de contatos sociais diferentes;
- O encarceramento pode falhar sem um tratamento eficiente de reintegração;
- A associação com pares desviantes pode criar ambiente que leva à reincidência devido à produção de oportunidades e valores para tal (Ascani, 2011).

Para Ascani (2011), faz-se necessário o uso de alternativas no trabalho com o jovem em conflito com a lei. Enfatiza a importância de que estes jovens recebam monitoramento escolar, orientação profissional e que sejam promovidas atividades alternativas em detrimento das práticas sancionatórias. A partir de análise quantitativa, Kaplan e Johnson (1991) também encontraram evidências que sustentam a relação entre a sanção judicial e o comportamento desviante subsequente.

Apesar de as citadas referências não explicitarem o tipo de tratamento recebido, além do fato de se saber que foram submetidos ao regime fechado, vale o alerta: deve-se ter em mente as possíveis consequências negativas do programa que se pretende socioeducativo. Buscou-se, nesta pesquisa, elaborar um desenho de avaliação aberto, não restrito aos objetivos formais do programa, permitindo que tais efeitos, que já não podem ser chamados de inesperados, sejam apreendidos.

### 3- Desistência do crime

Os avanços na avaliação de programas para jovens infratores têm muito a ganhar com o desenvolvimento dos estudos sobre desistência do crime que, por sua vez, tem ganhando robustez com o gradual reforço de pesquisas longitudinais.

A definição de desistência do crime varia desde uma ideia de ponto final, quando as ofensas terminam, a uma noção de que a desistência é um processo dinâmico, que ocorre ao longo do tempo e envolve diminuição na frequência e na gravidade dos crimes (Maruna, Immarigeon & LeBel, 2008).

LeBel, Burnett, Maruna e Bushway (2008) afirmam que os fatores relacionados com a mudança na prática de crime podem ser divididos entre fatores de cunho mais social e fatores relacionados a aspectos subjetivos. Teorias que enfatizam o aspecto social na mudança tratam das influências institucionais, de eventos desenvolvimentais e processos como o casamento, a empregabilidade e a paternidade\maternidade.

Dentre as teorias que enfatizam aspectos sociais na mudança, se destaca a de Sampson e Laub (2003) que desenvolveram a teoria da maturação do crime ou teoria da trajetória de vida na desistência do crime, a partir do controle social informal. Para os autores, os infratores desistem do crime quando estabelecem fortes conexões com outras pessoas, por exemplo, por meio do casamento, do serviço militar e de um emprego estável. Sua teoria foca nesses pontos de virada, “*turning points*”, ao longo da trajetória do indivíduo, que funcionam como pontos catalíticos e cumulativos, que sustentam uma mudança de longo prazo. Paternoster, Bachman,

Bushway, Kerrison e O'Connell (2015), explicam que, para Sampson e Laub papéis pró-sociais tanto iniciam quanto são suficientes para a desistência do crime, enquanto os aspectos subjetivos apenas se seguiriam a essas mudanças.

Savolainen (2009) busca analisar a aplicabilidade da teoria de Sampson e Laub -*Theory of age-graded social control*- no contexto da Finlândia. Segundo a autora, Sampson e Laub buscaram identificar fontes de desistência ao longo da trajetória de vida. A saliência das transições ao longo da trajetória de vida depende da sua capacidade de:

- 1) gerar capital social que promova conformidade; 2) redirecionar as atividades de rotina, distanciando-se de fatores situacionais que induzem ao crime; 3) pessoas que manejem o envolvimento com comportamentos de alto-risco; 4) elicie uma cognição que reforce a identidade consistente com um estilo de vida não-criminal (Savolainen, 2009, p.287)

A pesquisa realizada com uma amostra de 1.325 ex-presidiários e reincidentes, deu suporte à teoria, onde a coabitação, o emprego e a paternidade estão associados à desistência do crime, com efeitos cumulativos, no contexto estudado.

Teorias que enfocam aspectos subjetivos, diferentemente das teorias de foco estrutural e social, destacam as mudanças cognitivas, escolhas, valores, metas e a transformação na identidade para a desistência do crime. Defendem que os eventos, pontos de mudança, têm um impacto diferenciado, dependendo do nível de motivação, abertura à mudança e interpretação dos eventos. Aqui, há uma força maior da agência humana e se investiga a influência de aspectos como a auto eficácia, a vergonha e o estigma internalizado na desistência (Bushway, Kerrison & O'Connell, 2015).

LeBel et Al (2008), busca comprovar que um modelo alternativo, que relacione tanto as perspectivas subjetivas quanto sociais, é o mais adequado para explicar a desistência do crime. Para os autores, são duas as formas que esse modelo pode funcionar. Primeiro, tanto perspectivas subjetivas quanto aspectos sociais têm efeitos independentes na desistência. Segundo, a perspectiva subjetiva tem efeito indireto nos resultados por meio de eventos sociais posteriores. Em uma pesquisa longitudinal, que acompanhou infratores ingleses ao longo de dez anos, analisaram o impacto diferencial dos fatores sociais e subjetivos na desistência do crime. Os resultados oferecem suporte para um modelo subjetivo-social, onde os estados subjetivos do

preso têm um efeito direto na reincidência, bem como um efeito indireto por meio do seu impacto nas circunstâncias sociais experienciadas após a liberação (LeBel et Al, 2008).

Coerente com LeBel et Al (2008), Burnett (2008), explica, por exemplo, que teorias baseadas na escolha racional mostraram limitações para explicação da desistência e da reincidência, visto a importância dos atalhos cognitivos e heurística de processamento (rotina, hábitos, viver o momento) no comportamento pró-criminal. Assim, a escolha de infracionar estaria conectada, também, com a escolha da identidade e de um estilo de vida. Explicar a desistência demandaria entender as narrativas em uma perspectiva longo prazo, que permita a interação dinâmica de variáveis subjetivas e sociais, afinal, a escolha não é feita em um *vacuum*. Em uma pesquisa longitudinal com pessoas sentenciadas por crimes contra o patrimônio, concluiu que o caminho para a desistência é ambivalente e vai muito além da distinção persistente\desistente. A desistência é um processo que envolve decisões revertidas, indecisões, compromissos e lapsos, assim, faz-se necessário entender e trabalhar com a ambivalência (Burnett, 2008).

### 3.1 Gênero e Desistência do Crime

Historicamente, mulheres e homens não estiveram envolvidos da mesma forma em crimes. Os homens sempre foram mais ligados à ideia de transgressão, fruto de produções discursivas que reforçam a habilidade masculina associada a características como agressividade e virilidade. O que dizer, então, do processo de desistência do crime?

#### 3.1.1 Gênero e Crime

Cernkovich et al., (2006) analisaram, a partir de pesquisa longitudinal, casos de meninas envolvidas com práticas infracionais no contexto norte-americano, acompanhando-as até a idade adulta. As autoras concluem ser necessária uma análise compreensiva e integrativa do envolvimento criminal de mulheres e meninas. Destacam que as teorias criminológicas tradicionais, baseadas nas experiências masculinas, sejam ligadas à influência da pobreza, do

controle social ou da associação diferencial com pares delinquentes, são adequadas para serem utilizadas na explicação do problema. Entretanto, apontam para um ganho em perspectiva, quando se leva em conta a concepção das teorias feministas. Essas teorias contribuem ao pontuarem a violência e o abuso sofrido pelas mulheres, a assimetria dessas em relação aos homens e a influência de companheiros na inserção da mulher no crime.

Primeiramente, no âmbito das teorias tradicionais, tem-se a questão do problema da desigualdade socioeconômica, intrinsecamente relacionada a contextos marginalizados, promovendo a vulnerabilidades de jovens residentes em bairros pobres (Cernkovich et al., 2006). Apesar de não poder ser vista de forma determinista, a situação da marginalização social da juventude brasileira mantém profunda relação com o perfil de jovens apreendidos e encarcerados. Pensar na pobreza como fator para a prática de crimes é pensar em um conjunto de riscos que nela se insere: dificuldade de acesso a bens e serviços de qualidade; violência familiar e comunitária; prática de crimes por parentes; alta densidade populacional e desorganização territorial; péssimas condições de habitabilidade (Castro & Guareschi, 2008; Delláglio & Costa 2011) Esses são fatores que tanto contribuem para gerar um menor sucesso escolar e profissional das jovens provenientes dessas classes, quanto aumentam sua exposição à criminalidade (Gallo & Williams, 2005).

Outro fator que tem sido associado à prática de crimes por jovens é o fracasso do controle social sobre esses. A teoria do controle social, inicialmente proposta por Hirschi (1969), busca explicar como os indivíduos se conformam às normas sociais. O controle social pode ser categorizado como formal, exercido por organizações ou instituições que têm a responsabilidade de lidar com a violação de regras, ou informal que são as reações da família e de outras pessoas para regradar as violações dos indivíduos.

Também, ainda quanto ao controle social, as altas taxas de famílias monoparentais, no contexto de marginalização social, têm sido apontadas como fator de risco para a prática de crimes (Sampson, 1986; Saffioti, 1997; Caliman, 2006). Nesse caso, o abandono comum de um dos genitores sobrecarrega o núcleo familiar, gerando a diminuição do seu poder econômico,

além das implicações no que se refere aos vínculos afetivos e educação parental (Gallo & Williams, 2005). Muitas vezes, a genitora deve se ausentar do lar para garantir o sustento da família, deixando os filhos à mercê de instituições falhas que acabam por fortalecer sua exclusão (Silver & Miller, 2006).

A terceira teoria a ser destacada, dentro das que tradicionalmente têm explicado o desvio social, é a Teoria da Associação Diferencial, de Sutherland. Segundo essa teoria, o envolvimento no crime pode ser explicado pela associação dos indivíduos a pessoas ou grupos cuja atitude é favorável à prática delitiva (Sutherland, Cressey & Luckenbill, 1992). Essa teoria é relacionada à Teoria da Aprendizagem Social que propõe que o grupo de socialização primária do indivíduo é o de maior influência na formação de suas atitudes com relação às normas sociais (Bandura & Walters, 1977; Bandura, 2008). Assim, o envolvimento com pares delinquentes seria um bom preditivo à prática infracional (Rodriguez et al., 2006; Matsueda & Anderson, 1998; Haynie, 2001; 2002; Giordano, Cernkovich & Holland, 2003; Fowler Christakis, 2009; Mcgloin, 2009; Wilson, 2011). Alguns estudos têm mostrado, também, que muitos jovens aprendem as práticas delitivas com os próprios pais, parentes ou ainda com outras pessoas de seu ambiente imediato (Cernkovich et al., 2006; Young, 2011; Wright et al., 1999).

Alguns pesquisadores adotam a perspectiva teórica feminista para a análise da prática de crimes, focando-se nos caminhos em que as desigualdades de gênero estruturam as experiências cotidianas de mulheres e meninas (Heilborn, 1997; Brito, 2007).

A histórica condição a qual as mulheres têm sido submetidas, a de serem consideradas inferiores e presas a um papel secundário dentro da sociedade, marcada pela subjugação ao poder masculino, é chamada de patriarcado. A violência sofrida pelas mulheres não pode ser entendida apenas como agressão física ou emocional, tratando-se, igualmente, de uma violência simbólica, na concepção de Bourdieu (2011), instalando-se na própria construção do sistema de coisas, na sua maioria inconsciente, forjada nas entrelinhas das práticas sociais patriarcais (Bourdieu, 2011). Essa violência é marcada pela assimetria entre os gêneros no que diz respeito ao seu status social e pode lançar luz à prática de crimes cometidos pelas mulheres tanto como

uma forma de ascensão a elas negada, quanto como uma estratégia de sobrevivência. Tal estratégia, muitas vezes, volta-se contra a própria mulher que acaba duplamente julgada e estigmatizada, uma vez que quebra com o estereótipo a ela tradicionalmente atribuído. Hoje, fala-se de um patriarcado contemporâneo, do qual a crescente feminização da pobreza é a pior face (Fávero, 2010). A feminização da pobreza, conforme anteriormente explicado, é a diminuição do nível socioeconômico das mulheres a nível mundial e tem sido apontada como uma das explicações para o aumento das taxas de crimes cometidos por mulheres (Heimer et al., 2006).

Algumas propostas para a explicação do envolvimento de mulheres em crimes partem de estudos que têm destacado o quanto a mulher delinquente foi anteriormente vitimada, tendo sofrido com a violência de gênero, marcada também por abuso físico, sexual e psicológico. Essa, muitas vezes, sofre esse tipo de violência no próprio contexto familiar, terminando por sair de casa ainda jovem para livrar-se dos abusos sofridos, passando, posteriormente, a reproduzir a realidade de violência em seu cotidiano.

O papel do companheiro na introdução da mulher na prática delitiva também encontra ressonância em vários estudos sobre criminalidade e gênero. Smith et al., (2006) pesquisaram a diferença do tratamento da justiça em relação a meninos e meninas envolvidos com abuso de drogas, encontrando diferenças qualitativas de gênero em relação à influência de pares. Enquanto meninos se envolveram com abuso de drogas muito influenciados por grupos de iguais, no discurso das meninas, observou-se a presença de envolvimento com pessoas mais velhas, principalmente companheiros e namorados.

Em levantamento realizado a partir de 404 documentos de meninas apreendidas pela prática infracional no Distrito Federal, Galinkin et al., (2015) demonstra que o perfil das meninas e o seu histórico familiar e infracional corroboram a ideia de que tanto as teorias tradicionais para a explicação do desvio social, quanto as teorias feministas contribuem para a compreensão do problema. Coerentemente com o que vem sendo explicitado nas últimas

pesquisas na área, faz-se necessária uma abordagem que integre ambas as perspectivas, dentro de uma lógica compreensiva do fenômeno.

### 3.1.2 Mulheres e a Desistência do Crime

Quanto à desistência do crime, pesquisadores têm buscado entender se fatores como o casamento, a maternidade/paternidade, o nível instrucional e o emprego se relacionam com a desistência do crime de maneira diferente para homens e mulheres.

Com relação ao casamento, a literatura empírica tem demonstrado que esse tende a reduzir as chances de envolvimento criminal (Bersani et al., 2009; Craig & Foster, 2013, Van Schellen et al, Farrington & West, 1995), assim como a coabitação (Benda, 2005). Bersani, Laub e Nieuwbeerta (2008) encontraram, a partir de pesquisa longitudinal com 5 mil homens e mulheres envolvidos com a prática criminal, que existe uma forte associação entre o casamento e a redução do crime, tanto para homens quanto para mulheres, mas ainda maior para homens e em contexto contemporâneo. Outros estudos reforçam a ideia de que o casamento tem maior efeito sobre os homens que sobre as mulheres (Bakken, 2009, Doherty & Ensminger, 2013; Pelisser et al., 2003) na desistência do crime. Essa diferença pode ser explicada pela maior probabilidade de as mulheres casarem pior que os homens, considerando que, proporcionalmente, existem muito mais homens que mulheres envolvidos no universo criminal. Ou seja, o efeito pode ser mediado pelas características do relacionamento (Simons & Barr, 2012).

No que se refere à presença de filhos, a transição para a maternidade é associada à redução de crimes (Kreager et al., 2010; Benda, 2005). Mulheres que cuidam de seus filhos tendem a reduzir o envolvimento com crimes relacionados às drogas (Griffin & Armstrong, 2003) e apresentam maior probabilidade de se engajar em oportunidades de trabalho. (Robbins et al., 2009). As mulheres tendem a apresentar a maternidade como o principal ponto de mudança no padrão criminal (Kreager, Matsueda & Erosheva, 2010). Apesar dessa relação, em alguns casos a maternidade pode ser potencial fonte de stress, e contribuir para a reincidência

(Combina, 2009; Michaelsen, 2011). O efeito da presença de filhos na desistência é maior para mulheres que para homens (Uggen & Kruttschitt, 1998, Giordano et al, 2001).

Com relação ao emprego, esse possui o potencial para reduzir a reincidência, tanto para homens quanto para mulheres. Não obstante, o efeito parece ser maior para os primeiros, o que pode ser explicado pelo fato que, em geral, a mulheres ainda têm emprego de pior qualidade e ganham menos que os homens (Cobbina, 2009; Criag & Foster, 2013, Benda, 2005, Cobbina, et al., 2012).

Por fim, o nível de instrução também parece estar relacionado com a desistência do crime tanto para homens quanto para mulheres. Em uma revisão de literatura sobre desistência feminina, Rodermond et al (2016), concluem que emprego, educação, fatores relacionados à saúde mental, uso de drogas e independência econômica estão relacionados tanto a redução do crime como a interrupção da prática criminal por mulheres. Uggen e Kruttschinitz (1998), por sua vez, encontraram resultados que apontam para um maior efeito do uso de drogas e do histórico criminal no risco de nova apreensão entre mulheres que em comparação com os homens. Por outro lado, encontraram efeitos maiores do nível educacional para mulheres que para homens com relação à desistência.

Tais estudos dão suporte à teoria da perspectiva do curso de vida na desistência e do controle social informal de Sampson e Laub (1995). Ainda, têm constatado que a acumulação de capital social, de vários fatores pró-sociais, tem um efeito ainda maior na desistência, o que vem sendo chamado de efeito do “pacote de respeitabilidade” (Giordano et al., 2002). Ou seja, o casamento, um emprego estável e filhos têm, cumulativamente, maior efeito protetor contra a reincidência criminal.

Apesar de o estudo sob a desistência do crime ainda ser um domínio sub representado fora das produções de países em língua inglesa, acredita-se que têm o potencial de oferecer explicações para a variabilidade cultural do fenômeno que, por sua vez, poderá iluminar a construção de programas socialmente contextualizados e efetivos no trato da questão da reinserção social.

Vale destacar que o foco na pesquisa com meninas tem a intenção de servir de fonte especial de comparação de gênero quanto ao processo de reinserção social, além de lançar luz sobre a questão da delinquência juvenil feminina, tema que ainda apresenta grandes lacunas na literatura (Brito, 2007).

Conclui-se, com essa revisão, que pesquisas sobre intervenções psicossociais no âmbito da justiça criminal precisam, sempre que possível, estar integradas com os estudos longitudinais sobre a carreira criminal. São como dois lados de uma mesma moeda e, negligenciar um em detrimento do outro, só contribuirá para explicações parciais de fenômenos tão complexos.

## Objetivos

### 1- **Objetivo Geral:**

Avaliar o Programa Socioeducativo de Internação do Distrito Federal, seus resultados e impacto na reinserção social das meninas egressas.

### 2- **Objetivos Específicos:**

1. Elaborar um modelo lógico de funcionamento do programa.
2. Analisar o impacto do programa na saúde, no nível de instrução e profissionalização das egressas.
3. Identificar os efeitos não desejados pelo Programa e seu impacto na reinserção social das egressas.
4. Identificar e descrever a percepção das egressas quanto ao impacto do programa em suas vidas.
5. Descrever as taxas de óbito e reincidência das egressas.
6. Identificar quais fatores estão associados à desistência do crime.

## Método

Frente aos problemas de pesquisa expostos e aos objetivos descritos, a presente seção discorre sobre os principais aspectos metodológicos e sobre o delineamento utilizado no estudo.

Trata-se de uma pesquisa em que se almejou a realização de avaliação de um programa social no contexto socioeducativo, cuja proposta pode ser caracterizada como a de um estudo de caso. Buscou-se responder “como”, “porquê” e “quais causas” dão sentido às relações e efeitos presentes no Programa Socioeducativo de Internação no DF, que geraram ou não impacto na qualidade da reinserção social das jovens egressas. Segundo Souza (2013), citando Yin (2008), os estudos de caso têm não só a possibilidade de agregar objetivos descritivos, mas também exploratórios e explicativos, explorando relações associadas ao objeto de estudo e identificando, gerando ou testando teorias.

Na área de avaliação de programas, os estudos de caso fornecem especial contribuição, integrando informações quantitativas e qualitativas de uma variedade de fontes para fornecer uma imagem em profundidade do programa e do contexto onde se insere. Para Martinson e O'Brien (2010), os estudos de caso “fornecem uma imagem detalhada da operacionalização do programa, frequentemente em várias localidades, e podem resultar em uma compreensão profunda de como e por quê as operações do programa se relacionam com os resultados” (p.164).

Stufflebeam (2001) avalia com entusiasmo o uso de estudos de caso em avaliações de programas. Segundo o autor, para conduzir estudos de caso o avaliador deve se utilizar de uma variedade de métodos, que podem incluir análise de arquivos, análise de conteúdo dos documentos do programa, observações, entrevistas, testes, questionários, análise lógica das operações dentre outros que forem necessários ao caso. Avalia que estudos desse tipo são muito apropriados na avaliação, por observar o programa conforme ele ocorre e se desenvolve naturalmente, dar relevância às influências contextuais, abordá-lo de maneira holística, por

triangular múltiplas perspectivas, métodos e fontes de informação, por examinar seu funcionamento interno e como produz resultados.

As características da avaliação por estudo de caso coadunam com as perspectivas de Pawson e Tilley (1997), sobre a importância de uma avaliação realística, com foco na compreensão de como os mecanismos do programa funcionam contextualmente. Conforme defendem os autores, a tarefa crucial da avaliação é incluir como as estruturas pré-existentes ao programa possibilitam ou desabilitam os mecanismos intencionados de mudança.

Para Flick (2009) a adoção de métodos abertos à complexidade de um tema de pesquisa, com o uso, por exemplo, de pesquisa qualitativa, permite entender temas incomuns em maior profundidade. Assim, considerando a escassez de pesquisas sobre a avaliação dos programas socioeducativos no Brasil e, por haver poucas pesquisas que ofereçam informações não apenas da implementação do programa, mas também de seus resultados, é que se destaca a coerência do uso do método de estudo de caso para a avaliação do Programa Socioeducativo de Internação do DF- PSIDF. Trata-se de uma abordagem inicial e profunda desse programa tão complexo e que lida com as vidas de muitas pessoas.

## **1- Participantes**

O grupo de participantes é formado pelas egressas do programa de internação da Unidade de Internação de Santa Maria – DF. Foram incluídas nesse grupo as jovens que cumpriram a totalidade da medida de internação e obtiveram a liberação judicial ou a progressão de medida para a Semiliberdade. Também, foram incluídas aquelas que cumpriram a maior parte da medida de internação, mas evadiram antes da liberação.

Trata-se de uma amostra por conveniência de 49 mulheres (n = 49), que compreende todo o universo das jovens egressas da referida Unidade, entre os anos de 2014 a 2018. Desse total, 35 obtiveram liberação judicial, 7 foram transferidas para a semiliberdade, 1 para prisão domiciliar e 6 eram evadidas.

Do total da amostra de egressas da UISM, 10 (20,4%) havia cumprido parte da medida em duas outras unidades (UIPP e UNIRE) e 12 (24,5%) havia cumprido parte da medida em uma outra Unidade (UNIRE), antes da transferência para a UISM, com a sua inauguração. A amostra compreende jovens sentenciadas entre fevereiro de 2012 a julho de 2018.

A escolha do período de intervalo mais amplo possível, se deu numa tentativa de adquirir mais informações sobre o impacto do tempo na reinserção social da egressa. Engajamento laboral, sobrevida, desistência do crime são indicadores que podem oferecer informações mais completas em uma perspectiva mais longitudinal. Também, conforme Petersilia (2003), os primeiros três anos após a liberação são os mais decisivos para a reincidência, sendo que o primeiro ano corresponde a dois terços de todos os eventos de reincidência do período de três anos.

## **2-Instrumentos**

Para o levantamento de dados documentais foi elaborado um roteiro composto por sete categorias: 1) Características sociodemográficas; 2) Convivência familiar e Moradia; 3) Trajetória Infracional e da Internação; 4) Nível de Instrução; 5) Engajamento Profissional; 6) Saúde e uso de drogas; 7) Violência (anexo 5)

Para a realização das entrevistas às egressas foi elaborado um questionário, subdividido em onze categorias, que forneceu informações sobre as principais características dos jovens, de seu contexto, fatores de risco, necessidades criminogênicas, efeitos negativos da internação e reincidência. Também, possui perguntas abertas, uma sobre projeto de vida e as demais com o objetivo de aferir a percepção das mulheres quanto ao impacto do Programa nas suas vidas, na educação e profissionalização, relação com as drogas e saúde. As categorias são assim divididas: 1) Informações preliminares; 2) Características sociodemográficas; 3) Convivência familiar e moradia; 4) Nível de instrução/educação; 5) Trabalho; 6) Esporte, Cultura e Lazer; 6); 7) Saúde; 8) Drogas; 9) Violência; 10) Reincidência\Desistência do crime; 11) Projeto de Vida (Anexo 4).

### **3-Procedimentos**

Primeiramente, para a realização da pesquisa, fez-se necessário a obtenção de autorização expressa da Juíza da Vara de Execuções das Medidas Socioeducativa do DF (VEMSE), da Secretaria Estado de Justiça e Cidadania do DF (SEJUS), órgão responsável pela execução do Sistema Socioeducativo no Distrito Federal e do Diretor da Unidade de Internação de Santa Maria. Por fim, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília.

Inicialmente, foi realizada visita à Unidade de Internação de Santa Maria, a fim de conhecer sua estrutura, história, normas específicas, projetos e convênios em andamento, fornecendo subsídios para se avaliar a implementação e integridade do Programa dessa Unidade, a luz dos critérios expostos no Anexo 3.

Em um segundo passo, obteve-se uma lista com os nomes e dados de todas as jovens submetidas ao Programa Socioeducativo de Internação e que foram liberadas no período de interesse. Com essas informações em mãos, foi possível obter acesso ao prontuário ou pasta de documentos das jovens (físico e digital) referente ao período de internação e proceder com o levantamento dos dados desse período (anexo 5). Compõe os documentos: o Plano Individual de Atendimento-PIA, Relatórios Avaliativos, Relatórios Sociais, Relatórios Informativos, Relatórios circunstanciais de benefícios, Ofícios com decisões judiciais, documentos relativos às medidas e conselhos disciplinares, documento das internas e de parentes ou visitantes, dentre outros produzidos por ocasião do cumprimento da medida.

Posteriormente, as egressas foram contatadas por telefone ou por meio de visita ao domicílio a fim de convidá-las à participação. Em alguns casos, quando não foram encontradas por razão de mudança de endereço ou telefone, foi realizada a tentativa por meio das redes sociais na internet. No caso das egressas que deveriam ser entrevistadas, mas que não foram encontradas, por razão de óbito, mudança de cidade ou por se encontrar presa novamente, informações sobre a situação foram obtidas por algum familiar.

Foi possível obter informações de 33 egressas: 28 (57,1%) foram entrevistadas, 3(6,1%) se encontravam presas no sistema prisional adulto, 1(2%) em óbito e 1(2%) internada para tratamento de drogas. Do total de 49 mulheres, 5 (10,2%) não foram encontradas e 11(22,4%) não aceitaram participar da pesquisa.

Por fim, com cada participante foi lido e assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 6), informando sobre a natureza da pesquisa, riscos, benefícios e sobre a possibilidade de desistência. Quando devidamente autorizado as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Ao final, foram obtidas as certidões criminais de 93,9 % (n =46) da amostra, fornecida pelo Tribunal de Justiça do Distrito federal e Territórios, com o intuito de levantar dados institucionais sobre a reincidência das egressas.

#### **4-Análise dos Dados**

Os dados qualitativos das entrevistas foram analisados a partir do método da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), utilizando-se da análise temática e análise das oposições para a construção de categorias. Conforme propõe a autora, a análise foi diferenciada a partir de três fases.

Na primeira fase de pré-análise, foi realizada a organização dos documentos e a transcrição do material. O primeiro contato foi feito por meio de uma “leitura flutuante” a fim de captar as primeiras impressões e informações sobre o documento. Então, tendo em vista os objetivos e as questões de pesquisa, foram elaborados os indicadores para a categorização do corpus e exploração do material.

Na segunda fase, foram escolhidas as unidades temáticas de análises. Para Bardin (2011), o tema, enquanto unidade de registro, “corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise” (Bardin, 2011, p.135). Um tema é uma unidade de significação que registra uma afirmação acerca de

assunto. A utilização do tema como unidade de registro deve-se a sua adequação para o estudo de opiniões, crenças e percepções.

O material foi então distribuído entre três pesquisadores para que, de forma independente, cada um realizasse a classificação e agregação do material em subcategorias temáticas.

Para Bardin (2011), as categorias são classes que reúnem um grupo de unidades de registro, sob o mesmo título. Para o estabelecimento das categorias foram utilizados os cinco critérios propostos pela autora: a exclusão mútua, que pressupõe que cada elemento não exista em mais de uma categoria; a homogeneidade, ou seja, o conjunto categorial deve funcionar com uma só dimensão de análise; pertinência, onde a categoria deve ser adaptada ao material de análise escolhido e pertencer ao quadro teórico definido; objetividade e finalidade, que estabelece que diferentes partes do mesmo material deve ser codificada de uma mesma maneira e as variáveis devem ser claramente definidas; e o critério de produtividade, onde um conjunto de categorias pode ser considerado produtivo quando oferece bons índices de inferência, hipóteses novas e dados exatos (Bardin, 2011).

O material produzido pelos três pesquisadores foi comparado, com a ponderação e escolha definitiva das categorias. A terceira e última fase foi de análise propriamente dita, inferências e interpretação dos resultados.

Para Rey (2011) a interpretação dos resultados na análise qualitativa reveste-se de grande importância, visto ser um momento de teorização que envolve a produção de conhecimentos, muitas vezes negligenciada em prol do empirismo. Para o autor, a análise de conteúdo não pretende reduzir os dados a categorias concretas restritivas, tratando-se de um procedimento aberto, processual e, principalmente, interpretativo.

Os resultados da análise de conteúdo foram triangulados com os dados das análises quantitativas. Os dados quantitativos, provenientes do questionário e dos relatórios (anexo 4 e 5) passaram por análises estatísticas descritivas e inferenciais, com o objetivo de se obter os resultados do programa e de analisar a relação entre fatores contextuais e a desistência do crime.

Especificamente, considerando que a variável desistência do crime é categórica, foram realizadas análises de associação com uso do teste  $X^2$ , da probabilidade exata de Fisher e da regressão logística.

A tabela nº 11 detalha as variáveis dependentes do estudo. Vale destacar, no entanto, que a pesquisa se manteve aberta a novos dados, coerente com a noção de que a avaliação de programas ganha robustez quando não se limita aos objetivos formais do Programa, mantendo-se aberta a resultados não esperados, secundários ou a efeitos negativos.

**Tabela 11**

Variáveis dependentes da pesquisa (indicadores de impacto).

Indicadores de impacto	Critério de sucesso	Fatores do programa influenciando o sucesso	Fatores não do programa influenciando o sucesso	Atividades e recursos do programa	Informação de performance	Fonte de dados
Sobrevivência	Não falecer por morte violenta ou por doença tratável	Extensão com que o programa consegue: mudar a atitude frente ao crime, evitar violência no interior das unidades, realizar liberação gradativa e segura, gerenciar conflitos, identificar e tratar doenças.	Violência comunitária, pares ou familiares com conflitos de gangues, Violência policial.	Privação de liberdade, aconselhamento; identificação e resolução de conflitos; tratamento de saúde.	Sobrevida pós liberação; Comparação com as taxas de mortes violentas de jovens do DF; Porcentagem de mortos\ nº de liberados; causa de óbito.	Registros oficiais; Entrevistas com familiares
Melhora do nível instrucional	Progressão de série ao fim da medida; matrícula e continuidade pós liberação; conclusã	Extensão com que o programa sensibiliza, motiva, atualiza documentos e disponibiliza escola e cursos, identificação	Indisponibilidade de escola próximo à moradia, falta de recursos financeiros para pagar curso desejado, falta de interesse e motivação.	Escolarização formal, orientação pedagógica, matrícula e disponibilidade de cursos.	Progressão escolar\tempo de internação; Taxas de cursos concluídos; taxas de matrícula pós liberação; média de tempo de instrução formal pós liberação.	Entrevistas com egressos; registro da Unidade (UISM).

	o de curso durante a medida; inscrição e continuidade em cursos pós medida.	de distúrbios de aprendizagem				
Engajamento profissional\laboral	Participação em atividade laboral lícita	Extensão em que o programa sensibilize e instrumentaliza para a atividade profissional.	Recessão econômica, desemprego, baixa disponibilidade de empregos, ausência de recursos para cursos profissionalizantes.	Orientação profissional, inclusão em cursos profissionalizantes antes	Taxas de empregabilidade ou de atividade informal, tipo de atividade, tempo de permanência no emprego, período de tempo para a vinculação profissional pós liberação, renda.	Entrevistas com egressas
Possuir moradia e convivência familiar	Não residir nas ruas ou abrigos e manter vínculos familiares	Extensão em que o programa facilita a convivência familiar	Vínculos familiares rompido, mudança de cidade ou estado, falta de recursos para manutenção de moradia	Atendimento familiar, facilitação da participação da família na medida, inclusão em curso profissional e encaminhamento para estágio\emprego.	Tipo e lugar de moradia; Pessoas com quem mora e tempo; taxa de mendicância; estado civil, paternidade\maternidade, número e idade dos filhos	Entrevistas com egressas
Redução de danos por uso de drogas	Redução da frequência do uso de drogas lícitas, ilícitas e álcool; Interrupção do uso de drogas e álcool.	Extensão em que o programa controla o uso de drogas no interior das unidades, orienta e submete ao tratamento da drogadição.	Alta disponibilidade de drogas na comunidade, uso de drogas por familiares e por pares.	Tratamento, orientação para redução de danos, equipe especializada no controle da entrada de drogas nas unidades	Taxas de uso, tipos de drogas, frequência de uso, forma de consumo, dependência dos efeitos, relação entre drogas e delito.	Entrevistas com egressas, questionário aplicado às egressas e registros da unidade (UISM)
Desistência do Crime	Interrupção ou diminuição na frequência e na gravidade da	Responsabilização por meio da restrição de liberdade, orientação e aconselhamento para	Pares e familiares envolvidos no universo criminal, comunidade com altos índices de	Privação de liberdade, inserção profissional, desenvolvimento de habilidades e interesses	Taxas de novas apreensões; taxas de novas sentenças; tipos de atos pelos quais foi apreendido e\ou sentenciado;	Entrevistas com egressas e aplicação de questionário;

práticas de atos infracionais e crimes.	atitude pró-social; extensão em que o programa controla a violência no interior das Unidades, provisão de modelos positivos e reduz os danos da rotulação formal.	violência.	prósociais.	qualidade do projeto de vida
---	---	------------	-------------	------------------------------

---

Conforme observado, são muitos os dados gerados pela pesquisa, de variadas fontes e níveis de análise, o que é comum em um estudo de caso. Entretanto, foram grandes os desafios para a análise de tantos dados. A menção do uso da triangulação se deu devido ao seu já conhecido potencial para integrar essa variedade (Flick, 2009), e cujo potencial pode ser especialmente aproveitado no caso de pesquisas em avaliação de programa (Minayo, 2005). Segundo Flick (2009), na triangulação, as diferentes perspectivas metodológicas se complementam para a análise de um tema, “sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado” (Flick, 2009, p.43).

Ao final, buscou-se oferecer um panorama acurado do Programa Socioeducativo de internação, do seu público, e fornecer informações sobre a dinâmica das variáveis envolvidas no processo de desistência do crime e da reinserção social das egressas.

## Resultados

Os resultados são apresentados da seguinte forma. Primeiro, optou-se por apresentar o modelo lógico de funcionamento do programa. Em seguida, são detalhados os resultados das variáveis de interesse, relativos aos objetivos formais do Programa, bem como os principais resultados que tratam das características do Programa e de seus efeitos não planejados. A tabela 12 resume a ordem da apresentação dos resultados.

**Tabela 12**

Ordem de apresentação dos resultados do estudo

	Estatística Descritiva	Análise de Conteúdo	Estatística Inferencial
Características Sociodemográficas	X		
Trajectoria infracional e da Internação	X		
Moradia e Convivência Familiar	X		
Nível de instrução	X	X	
Profissionalização e Engajamento Laboral	X	X	
Esporte, Cultura e Lazer	X	X	
Saúde e Uso de Drogas	X	X	
Violência	X	X	
Impacto na Vida		X	
Reincidência/Desistência do Crime	X		X

A tabela 13, por sua vez, resume as categorias gerais da pesquisa, no que se refere ao estudo qualitativo.

**Tabela 13**

Categorias gerais do estudo qualitativo

---

Categorias

---

- 1- Impacto da escolarização/educação
  - 2- Impacto na profissionalização
  - 3- Impacto dos Projetos
  - 4- Impacto na Saúde
  - 5- Violência
  - 6- Impacto na vida
- 

**O modelo Lógico**

O modelo Lógico do programa é apresentado na figura 20. Trata-se de um modelo elaborado a partir de informações extraídas das visitas à UISM, de documentos da Unidade, do Projeto Político Pedagógico da SECRIA (2013), do I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do distrito Federal-PDASE (2015), bem como das leis que o balizam, no caso, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o SINASE (2006, 2012a). Também, leva em consideração parte do que propõe os principais modelos teóricos em avaliação de programas para a reintegração social de jovens autores de ato infracional. O modelo ilustra, teoricamente, como deve funcionar a relação entre os *inputs*, os produtos, os resultados e os *outputs* do programa, caso o tratamento seja realizado conforme a teoria.

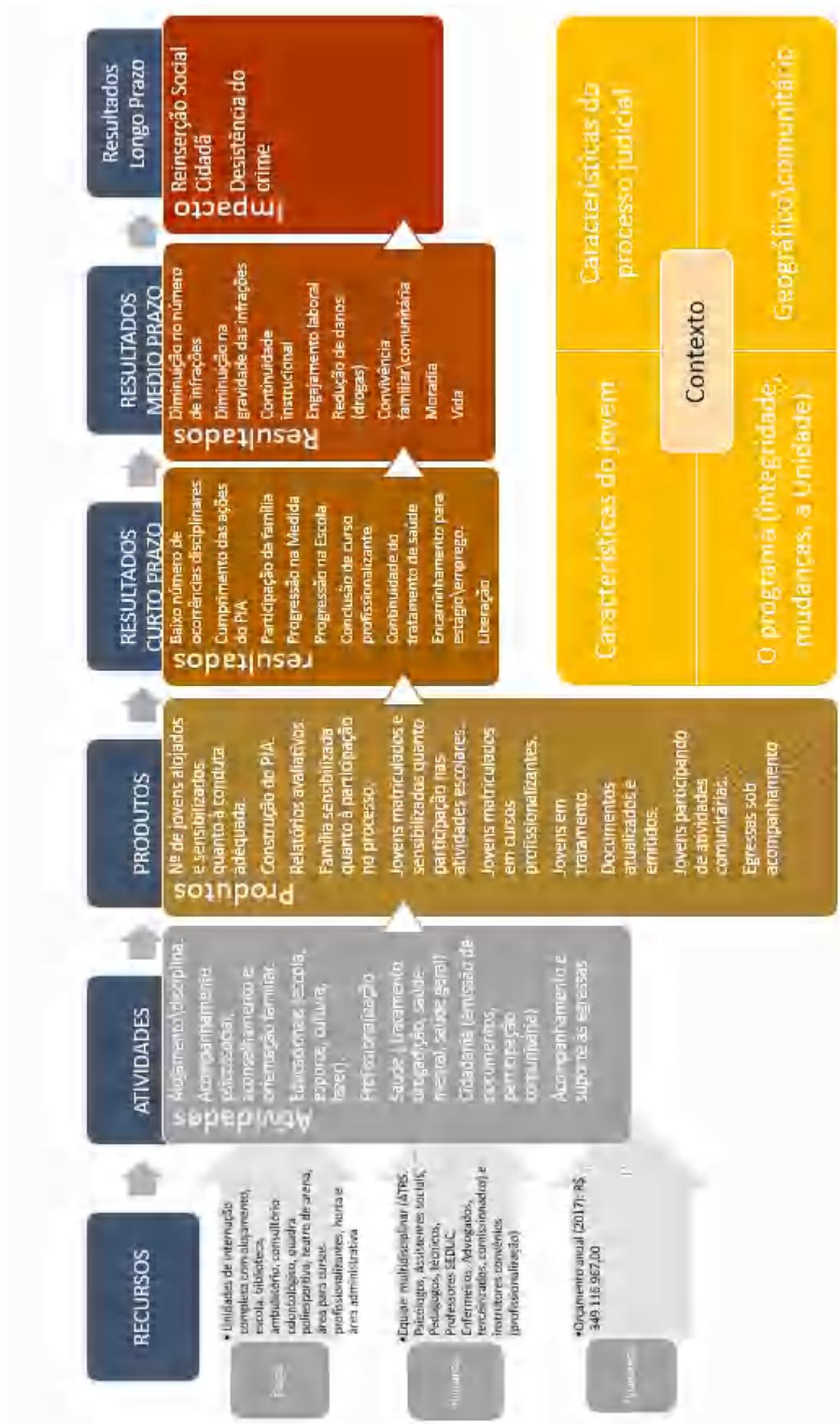


Figura 20. Modelo lógico do Programa Socioeducativo de Internação da UISM.

O modelo lógico, com a exposição gráfica dos elementos do Programa, contribui para explicitar a teoria por trás do Programa e para apontar os indicadores de avaliação mais adequados.

Primeiro, foram elencados os recursos físicos, humanos e financeiros do Programa. Destaca-se aqui, algumas vantagens com relação aos recursos apresentados. A estrutura física com prédios novos e com ambientes que parecem adequados ao entendimento aos socioeducandos: Espaço escolar, espaço para a profissionalização, esporte, cultura e lazer, infraestrutura de segurança, espaço de atenção à saúde e para atendimentos. Também, é de destaque que o número de jovens alojadas está de acordo com a capacidade da estrutura.

Quanto aos recursos humanos, o Programa conta com equipe multidisciplinar, cujo ingresso da grande maioria dos servidores se deu por meio de concurso público, compondo uma carreira própria da socioeducação. Os servidores são responsáveis pela elaboração do PIA, bem como dos relatórios avaliativos semestrais e informativos. Todas as socioeducandas da UISM possuem PIA e são avaliadas semestralmente conforme preconiza o SINASE.

Em seguida, foram enumerados os principais produtos e resultados do Programa, que serão objeto de avaliação a seguir. Enquanto o produto diz respeito à qualidade e ao volume de “tratamento” entregue, os resultados são o que se espera como consequência desse “tratamento”. O resultado longo prazo, ou de impacto, são basicamente dois, resumindo o interesse por trás dos programas correcionais: a desistência do crime e o que se prefere chamar de inclusão social cidadã, que se refere à garantia dos direitos humanos e da qualidade de vida das egressas.

Por fim, o contexto é incluído no modelo lógico pois se espera que ele tenha influência nos resultados do programa. O primeiro contexto diz respeito à adolescente e

suas características idiossincráticas: idade, família, saúde, necessidades criminogênicas e não criminogênicas, presença de filhos, nível educacional, história pessoal. O segundo contexto se refere ao processo judicial e trajetória infracional da jovem, tipo de ato, medidas socioeducativas recebidas. O terceiro contexto traz as particularidades do ambiente comunitário da jovem, níveis de violência, acesso a equipamentos sociais e presença do poder público. O quarto contexto se refere a mudanças no programa, mudanças de direção e de política, mudanças físicas, dentre outras.

Os demais resultados da pesquisa são descritos a seguir. Dentro do possível, buscou-se levantar as principais características contextuais, conforme previsto na teoria do Programa, a fim de fazer jus à complexidade que envolve um programa socioeducativo com jovens meninas.

### **Características Sociodemográficas**

As principais características sociodemográficas da amostra são apresentadas a seguir.

A tabela 14 apresenta a média de idades das participantes em três momentos: entrada e saída da internação e no momento da entrevista. Conforme observado, a média de idade de entrada foi 16 anos, tal qual a média nacional (Brasil, 2018a). Em um caso, a jovem foi sentenciada com apenas 12 anos, a idade mínima permitida pelo ECA. A média de idade de saída esteve entre 17 e 18 anos e a média de idade no momento da entrevista foi de 21 anos. A participante mais velha tinha 25 anos quando abordada para participar da pesquisa. Destaca-se que, dentre as entrevistadas, apenas uma era adolescente (17 anos). Nos casos em que idade de entrada foi superior a 18 anos, se esclarece que isso ocorre devido ao ato infracional ter sido cometido ainda enquanto adolescente e, por isso, julgado como tal.

**Tabela 14**

Idade das Participantes

Idade de Entrada (N = 49)	Idade Saída (N = 49)	Idade na Entrevista (N = 28)

Média	16,02	17,73	21,46
Moda	17 (34,7%)	18 (36,7%)	23 (14,3%)
Desvio Padrão	1,65	1,52	1,75
Mínimo	12	14	17
Máximo	20	21	25

Quanto à naturalidade, 87,7% (N = 43) da amostra é natural do Distrito Federal e Entorno. O lugar de residência no período da apreensão, apresentou a variação de dezesseis regiões, entre DF e Entorno, mas a que concentrou maior número de participantes foi Ceilândia, com 24, 5% (n = 12). Destaca-se que nenhuma participante era residente de Brasília, Plano Piloto. Das entrevistadas, houve uma variação de doze lugares de residência, novamente Ceilândia respondendo por 20,4 % (n = 10) e uma das participantes (2%) relatou residir no Plano Piloto.

Com relação à cor da pele, 57,1 % (n=23) se declarou preta ou parda, resultado análogo ao nacional, que é de 59%, segundo levantamento anual do SINASE (Brasil, 2018a). Quanto à religião, exatamente 50% (n = 14) das entrevistadas declararam não possuir religião. Oito delas (28,6%) relataram ser da religião católica e seis (21,4%) da religião evangélica.

No que se refere à renda, 50% (n = 12) das entrevistadas vivem em situação de pobreza, considerando a renda per capita, que foi de R\$75,00 a R\$ 333,00 reais por mês. A grande maioria (87,5%, n = 21) apresentou renda per capita abaixo da média brasileira que é de R\$ 1.373, segundo IBGE (Brasil, 2018c). Das entrevistadas, 25% (n=7) afirmou receber algum benefício do governo ou pensão.

### **Trajatória Infracional e da Internação**

Alguns dados contextuais foram coletados no interesse de se apreender questões importantes relativas à trajetória infracional das jovens e motivo da internação.

A figura 21 apresenta a distribuição da amostra em relação ao tipo de ato infracional pelo qual a jovem foi sentenciada à medida restritiva de liberdade. Observou-se que a grande maioria

dos casos (67,3%, n=33) respondeu por crimes contra o patrimônio e tráfico de drogas. Essa proporção é análoga à medida nacional (Brasil, 2018a).

Uma proporção de 50, 2% (n = 28) das meninas já possuíam algum tipo de internação anterior (provisória ou sansão). A idade média da primeira internação foi 15,3 anos e variou de 12 a 18 anos. Também, foi levantada a idade em que a jovem iniciou envolvimento no universo infracional ou uso de drogas. Chama-se a atenção para a precocidade desse histórico, cuja idade variou de oito até os dezoito anos de idade. Ainda, destaca-se o grau de vulnerabilidade social das meninas já que 57,1% (n= 28) iniciou envolvimento até os 13 anos de idade e 71,4% (n=35) até os 14 anos.

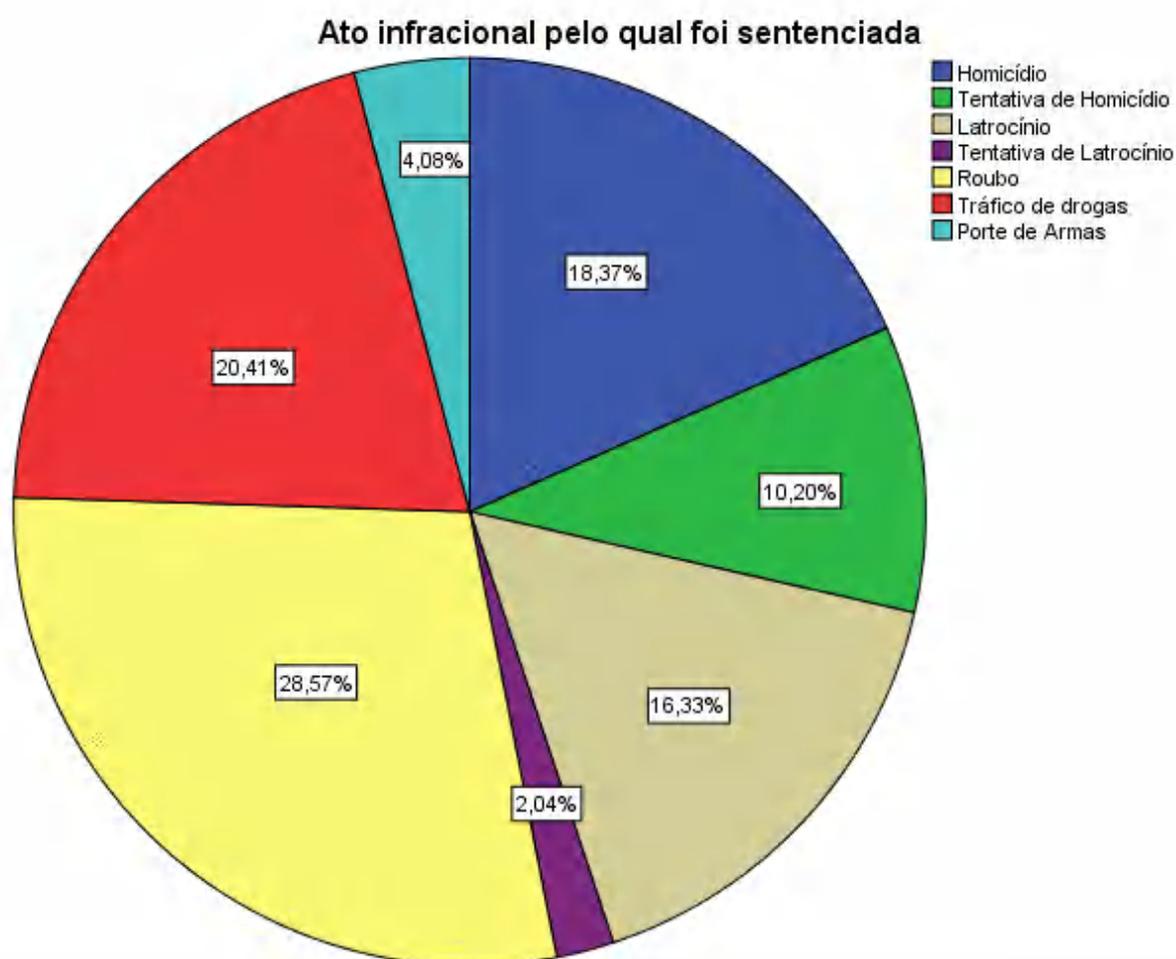


Figura 21. Ato Infracional pelo qual foi sentenciada.

No que se refere às medidas socioeducativas aplicadas anteriores à sentença, em torno de metade (51,1%, n=25) já haviam recebido pelo menos a determinação de cumprimento de Liberdade Assistida e quase um quarto delas (24,5%, n=12) de Semiliberdade.

Os resultados demonstram que, grosso modo, as meninas trazem um histórico de envolvimento infracional antes de serem sentenciadas, com indicativo de vulnerabilidade social e evasões de medidas socioeducativas anteriores.

### **Convivência Familiar e Moradia**

Aspectos chave da composição familiar e características da moradia foram levantados, tanto com relação à situação das jovens antes da apreensão quanto das egressas.

Observou-se que as famílias eram em grande parte chefiadas por mulheres (70,2%, n = 30), parte cuja família era reconstituída (26,5%, n=13) e que apenas duas meninas (4,1%) tinha como tipo de modelo familiar o monoparental masculino (Figura 22). No entanto, no momento da apreensão, 24,5 % (n=12) delas não vivia com as famílias. Nesse caso, 9 (18,4) viviam com os namorados, 2 (4,1) com amigos e uma (2%) em situação de rua.

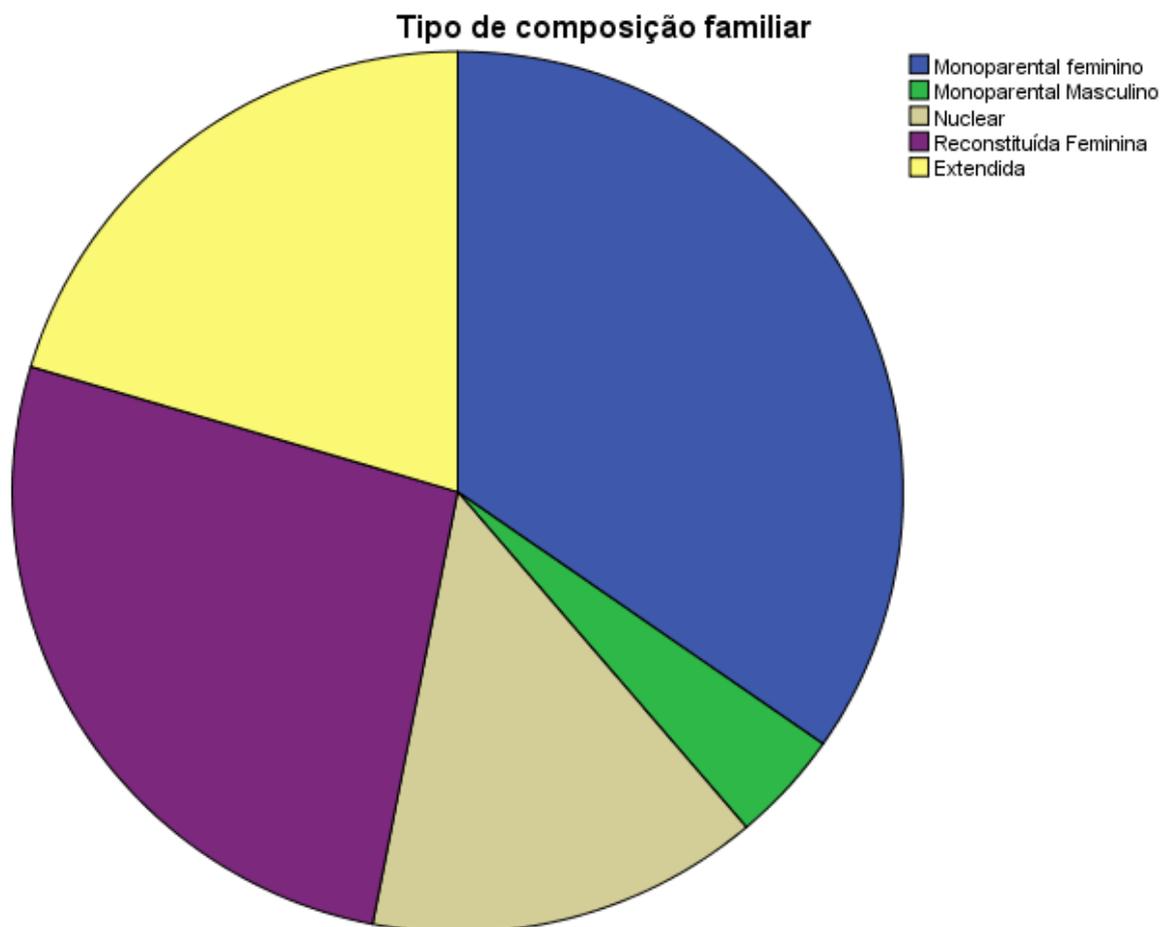


Figura 22. Tipo de Composição Familiar

Quanto à maternidade, constatou-se uma alta taxa de gravidez na adolescência pois quase um quarto da amostra, onze meninas, já possuíam um filho quando apreendidas (22, 4%). Essa proporção aumenta consideravelmente nas entrevistas, onde 57,1% (n=16) da amostra relatou possuir filhos e 32,1 % (n=9) já possuía dois filhos. Em apenas um caso foi declarado que a gravidez não foi acompanhada por pré-natal e em três casos a jovem estava grávida ou a gravidez se deu durante a internação, no período do usufruto de benefícios de saída.

Buscou-se saber a natureza do vínculo com os pais das crianças, a fim de lançar alguma luz sobre a qualidade dos relacionamentos. Foi constatado que, do total de mães, 68,8 % (16) possuía vínculo com os pais das crianças. As egressas foram questionadas quanto ao histórico de apreensão dos pais das crianças. Nesse caso, surpreendeu o fato de que onze delas (68,8 %)

relatou que o pai das crianças já foi preso alguma vez, três negaram (18,8%) e duas não souberam responder (12,5%).

Quanto ao estado civil das egressas, a maioria se declarou solteira (71,4%, n = 20), cinco declarou viver em união estável (17,9 %) e três (10,7%) casadas. Questionadas sobre se o atual companheiro ou namorado já foi preso alguma vez, a maioria (63,2 %, n= 12) afirmou positivamente. Constatou-se, a partir desses dados, que o contato ou a convivência com companheiros com histórico de envolvimento criminal é mais uma regra que uma exceção.

A partir dos dados documentais, foi possível levantar que 93,9 % (n=46) das meninas recebeu algum suporte e acompanhamento durante a internação. O suporte foi oferecido pelos pais, familiares ou amigos. No caso das egressas e do suporte percebido, todas responderam terem recebido suporte durante o período em que estavam acauteladas. Assim, o programa, apesar de ocorrer mormente em internação estrita, parece alcançar o objetivo de manter a convivência familiar, viabilizando a participação de pessoas afetivamente significativas para as jovens, conforme relata uma egressa: “Ajudou a deixar eu mais próxima da minha família, porque quando eu fui apreendida eu não estava mais morando com minha mãe, a gente não estava tendo uma boa relação, nesse sentido ajudou” (S33).

Por fim, foram levantados dados quanto à moradia e condições de habitabilidade das egressas. Nesse caso, praticamente metade vive de aluguel (46,4 %, n = 13) ou em casa própria (46,4 %, n = 13). Apenas duas declararam viver em casa cedida (7,1%) e praticamente todas as casas (96,4%) são de alvenaria. A média do valor de aluguel pago foi de R\$ 469,00 reais, e os dados tiveram uma variação de R\$ 300,00 reais para o aluguel mais barato e R\$ 600,00 reais o mais caro. Todas declararam possuir água encanada e iluminação pública. 59,3 % (n=16) declarou possui acesso à internet e 77, 8% (n=21) afirmou possuir acesso a correios.

Assim, percebe-se que a maioria das egressas vive com acesso a itens básicos de qualidade de moradia e que todas entrevistadas mantêm preservados os vínculos familiares. Por outro lado, os recursos dispendidos com aluguel tendem a aprofundar a situação de pobreza

anteriormente referida, limitando os recursos para outros aspectos da vida e diminuindo o poder de consumo.

Mais uma vez, resta saliente a situação de vulnerabilidade em que se encontrava as adolescentes no momento da apreensão, com altos índices de gravidez na adolescência e envolvimento com modelos pró-criminais.

### **Nível de Instrução**

Nesta seção são apresentados os resultados das análises referentes aos aspectos que envolvem a escolarização das participantes e a evolução no seu nível de instrução. Os dados são acrescidos dos da análise qualitativa sobre a percepção de impacto do Programa na escolarização/ educação das participantes.

A análise dos documentos técnicos produzidos durante a internação das jovens revelou que expressivos 75, 5% (N = 37) não estavam frequentando a escola no momento da apreensão. Soma-se a isso, um notório atraso na relação idade/ano escolar, pois apesar de 81,6% (N = 40) da amostra ser composta por meninas na idade de 15 a 20 anos, apenas 12,2% (N = 6) se encontrava no Ensino Médio.

A Tabela 15 demonstra a mudança na variável Ano Escolar em três momentos distintos: no início do programa, com a inserção da jovem no regime de internação, ao final do programa, com sua saída ou liberação da medida e durante entrevista com a egressa, passados, no mínimo, seis meses após sua saída.

Considerando que os valores foram atribuídos sequencialmente de tal forma que 1 se refere ao primeiro ano do Ensino Fundamental e 12 ao terceiro e último ano do Ensino Médio, observa-se um gradual acréscimo e aumento na média do ano escolar de 6,73 para 10,96. Ainda, mais de 70 % (N = 34) da amostra progrediu duas ou mais series escolares durante a internação. A média de progressão de série escolar durante a internação foi de 2,4 séries. Levando em consideração que o tempo médio de internação foi de 18 meses, descartados os casos extremos e os de evasões durante a medida, pode-se afirmar que o programa contribui para a evolução de

série escolar dos participantes. Apenas 6 (12,2 %) sujeitos não mudaram de série escolar durante o referido período.

**Tabela 15**

Evolução do Ano Escolar

	Ano Escolar de Entrada (N = 49)	Ano escolar de Saída (N = 48)	Ano Escolar Entrevista (N = 27)
Média	6,73	9,21	10,96
Moda	6 (32,7%)	9 (28,6%)	13* (14,6%)
Desvio Padrão	2,1	2,2	2,4
Mínimo	2º E.F	4º E.F	6ºE.F
Máximo	13*	13*	14**

Nota: \*Conclusão do Ensino Médio; \*\* Cursando Ensino Superior

No terceiro e último momento, é possível constatar, pela primeira vez, a presença de jovens cursando o ensino superior: um total de 4 (8,2 %) jovens das 27 entrevistadas. Durante a entrevista a maioria relatou que não estava mais frequentando o ensino regular (N = 21). Apenas 6 (22,2 %) jovens continuam estudando. Perguntadas se obtiveram alguma evolução de série desde que saíram da internação, 11 (40,7%) respondentes declararam que sim, contra 16 (59,3%) que responderam não terem evoluído de série desde então.

Considerando que o tempo médio da saída até o momento da entrevista foi de 36 meses e que, apesar disso, quase 60% das mulheres não aumentou seu nível de instrução após a saída da Unidade, infere-se que, em parte, o programa não alcança o objetivo de fomentar a continuidade escolar e instrucional das egressas.

Questionadas se a internação contribuiu para a sua escolarização, a maioria (66,7 %, N = 18) declarou que sim. A análise qualitativa da percepção das egressas nos permite compreender melhor o impacto do programa de internação na sua educação e nível de instrução.

Em entrevista, as egressas foram questionadas se a internação contribuiu para sua escolarização. A percepção das egressas quanto ao impacto do programa foi dividida em quatro subcategorias, descritas a seguir.

### **Tabela 16**

Subcategorias da Categoria Impacto na Escolarização/Educação

Subcategorias

- 
- 1- Mudança de Série
  - 2- Ocupar o Tempo
  - 3- “Não aprendi nada”: ensino precário
  - 4- “Saí uma pessoa diferente”
- 

#### 1- Mudança de Série

Esta categoria congrega as referências ao impacto do programa diretamente na evolução de série escolar, conclusão do Ensino Médio e diminuição do atraso escolar.

*Não, acho que ajudou né? Mas o problema é que eu não queria né? Ir atrás. Mas ajudou muito né? Eu cheguei lá na quinta série. Então, fui até o primeiro ano. Mas eu conheci menina assim que... terminaram e seguiram um rumo na vida;*

*Me ajudou sim, cheguei na 5 série;*

*Ah, mais ou menos .... Ah, ajudou, para mudar de série sim. Ajudou, até que eu não tenho o que reclamar da escola não;*

*Por um lado, sim, porque eu já estava lá, né. Não tinha nada para fazer com o tempo, terminei os estudos, pelo menos isso, né;*

*Sim, porque tive a oportunidade de fazer essa prova para pular de série, pois estava muito atrasada e conheci garotas que conseguiram faculdade.*

*Sim, pois cheguei lá na quinta série e sai no 1º ano do ensino médio. Fiquei lá de 2014 até 2016, nas sentenciadas. O ensino era bom, não vi diferença do da rua;*

*Eu não teria terminado. Aí a internação me deu um apoio, me deu suporte;*

*Sim, porque eu já estava atrasada e aí eu já passei pra outra série, foi rápido demais, foi bom o tempo que fiquei por lá. Os professores eram bons, prestativos, me ajudaram muito;*

*Demais.... Não, demais assim não. Porque eu já entrei lá no segundo ano. Aí só fiz o terceiro lá. Porque se eu tivesse na rua eu nem tinha terminado. Tava no terceiro até hoje;*

*Sim, enquanto estava lá estava estudando, se estivesse na rua não iria estudar;*

*Sim, porque se eu não tivesse passado por lá, não teria terminado os estudos e hoje não estaria aqui.*

## 2- Ocupar o Tempo

Na subcategoria ocupar o tempo, agregou-se as referências ao fato de a escola ajudou, apenas no que se refere ao uso do tempo na internação, para “tirar da cela” e para não ficar “olhando para as paredes”

*Mas eu achei uma boa coisa, para pelo menos fazer alguma coisa lá dentro;*

*Não contribuiu quase nada, só contribuiu alguma coisa porque me tirava da cela e eu ia para um canto diferente, mas tirando isso...;*

*É, para não ficar fazendo nada, olhando para as paredes, né? Não tem nem televisão, só tem televisão no pátio;*

*Sobre o ensino, era o básico do básico, mas ajudou, assim para não ficar no tempo sem fazer nada, para fazer uma atividade, essas coisas;*

*Só era bom porque tirava da cela; não ajudou porque quando saí não fui atrás de nada;*

*É no meu caso eu creio que sim, né? Na verdade, pra todas. Eu acho que ajuda sim muito. Se quiser né...porque lá você está apreendida e não tem muito que fazer, então você tem que estudar ou você fica sem fazer nada. Ninguém quer ficar presa sem fazer nada.*

## 3- “Não aprendi nada”: Ensino Precário

Aqui foram reunidas as falas no sentido de apontar para uma deficiência na qualidade do ensino oferecida pelo Programa.

*Ah, não contribuiu em nada porque não adianta você estudar uma hora e meia de aula. Uma hora e meia de aula você aprende o que?;*

*Não, não muda nada, lá não faz quase nada.;*

*(...) Eu gostava das aulas. Até que eu fui estudar na rua. Eu cheguei a estudar na rua. Fui pegar o terceiro ano na rua. Tipo quando você passava estudando na cadeia, que o ensino na cadeia é... o nível dele é muito baixo. Tá ligado? Não é a altura do nível da rua. Novis. Aí o que acontece. Quando eu fui estudar na rua no terceiro ano, eu... véi... “professor, posso ir ao banheiro”, “pode”. Véi, cheguei ao banheiro e comecei a chorar véi. Não sabia fazer nada que o cara tava passando. Véi nada. Isso é só o ruim, porque quando você sai dali, aí você quer estudar, aí tu vai chegar na escola na rua. Tu não estudou aquilo que eles estão passando. Se sente mal, eu me senti, eu chorei fĩ.;*

*Acho que não sei né, porque lá dentro era maior ruim o estudo né, mas não sei. Aí a gente sai e o que adiantou estudar lá dentro? Porque quando sai da unidade não tem um curso, não oferece nada pra gente. Aí quem conseguiu um curso pra mim foi a moça da unidade aqui do Paranoá, onde eu ficava assinando né, ela que conseguiu um curso e um monte de coisas pra mim, mas em questão da Unidade mesmo, acho que não....Ah, tinha dia que a gente ia e ficava só um pouquinho lá, tinha dia que não tinha as professoras tudo, das matérias tudinho que a gente precisava estudar;*

*Sim, querendo ou não, mesmo com os estudos precários, mas ajudou. Assim, parecia que eu tava em casa, mas tinha que se esforçar para poder passar, se não... Parecia que eu tava em casa mesmo, um professor particular.;*

*Era de segunda a sexta, mas as vezes não tinha professor e não tinha como ter aula.;*

*Não..Porque eu acho muito defasado lá, se o ensino público de fora já não é o ideal, lá é bem mais, a questão é que eu acho que é muito mais pra cumprir horário, cumprir grade de estudos, vamos dizer, já que o viés da internação é a reinserção por meio da internação. Tem que ter uma escola, por obrigação do SINASE e do ECA, ela é muito mais pra cumprir isso, mas não tem uma boa base não. Eu mesma não consigo...eu cheguei na sétima série e já consegui passar pro primeiro em menos de 1 ano e meio, por essa questão, eu acho que não..;*

*Não, acho que contribuiu não. Porque lá foi um atraso de vida, porque até nos meus estudos, porque era pra mim ter terminado, saído de lá pelo menos com o ensino médio e eu sai, que nem eu falei, me fizeram fazer a oitava, sendo que podia está fazendo EJA e já ir avançando, sendo que eu já estava bem atrasada e o outro ano inteiro primeiro. E a qualidade péssima, parecia que eu tava na sétima série. Na realidade acho que não ajudou em nada não.... Não. Os professores não acreditam no nosso potencial, eles passam as coisas mais fáceis que tem pra você passar, eles só querem que você passe. Pelo menos na época que eu passei lá, parecia que ninguém acreditava na gente. Porque era muito foda-se. Até demais.;*

*Acho que não...Porque o ensino lá é muito defasado, então você não consegue aprender bem. Aí pra prestar uma prova, alguma coisa assim, não consigo, porque o ensino não ajudou muito. Eu entrei na sétima série, aí fiz uma prova e passei direto pro primeiro, então ou seja, não aprendi nada.;*

*Ajudou né, mas assim, eles ensinam lá e você não entende nada, porque o objetivo deles é te passar. É só para passar, porque você mesmo não aprende quase nada, aprende só que você já tinha estudado anteriormente, nas séries passar, as provas são fáceis.;*

*Igual to te falando, eu fiz o primeiro e o segundo ano e se me perguntar qualquer coisa de ensino médio muito assim, eu não vou saber te responder. Eu pensava que o ensino médio ia ser o bicho e eu passei brincando, os professores lá quase não davam aula, dava nota. Tinha uns que parece que tinha era medo, não sei o que era isso. Então se eu falar que eu estudei de verdade não, só fiquei indo pra escola pra conseguir presença e passar. Estudar eu não estudei não.*

Nesta categoria, se inserem as falas no sentido de mudança positiva de perspectiva de vida que o Programa trouxe por meio da educação.

*Sim, pra mim eu acho assim, muitas pessoas não saem com a cabeça que eu sai. Querer alguma coisa da vida, correr atrás dos seus objetivos. Não sei pras outras, mas pra mim foi assim. Ai eu acho que, pra mim sei lá, eu sai uma pessoa diferente, que quer crescer na vida.;*

*Sim, muito. Porque alguns anos antes não tinha tempo para estudar, queria só droga, frevo e nada com nada. Eu precisava parar ali. Pra ter o que conquistei hoje, se não, acho que não estava mais aqui hoje em dia.;*

*Sim, me senti mais com vontade para estudar aqui na rua, porque quando eu fui presa eu não estudava, fui estudar lá dentro. Então lá me senti com vontade de continuar os estudos.*

É possível apreender que as egressas atribuem o impacto positivo do programa ou como meio para diminuir o ócio no dia a dia da internação ou diretamente ligado à sua evolução na série escolar. Repete-se que se tivessem na rua não teriam terminado os estudos e, por isso, o Programa ajudou. Por outro lado, o ensino é visto como deficiente, que existe só para cumprir as regras do Programa e que, de fato, não gera o devido conhecimento e não prepara como deveria. Há referência ao fato de se fazer provas apenas para passar de ano, ou que mudam de ano muito rápido e que eram poucas horas de estudo em sala de aula. O ensino era visto como básico, sem continuidade e que não contribuiu em “quase nada” Sic. Por fim, há apenas três falas no sentido de que o Programa gerou vontade de mudar de vida e voltar a estudar quando em liberdade.

Nesse sentido, o programa parece contribuir para a evolução do nível escolar, o que, formalmente, pode gerar acesso a outras oportunidades (cursos técnicos, ensino superior, empregos), devido à exigência de escolaridade mínima. Por outro, considerando a baixa qualidade do ensino, agravado pelo histórico de atraso escolar, esse mesmo tende a não gerar oportunidades reais de ascensão social e mudança de vida. Há referência, inclusive, a um estranhamento diante do ensino regular, quando em liberdade, uma sensação de despreparo para dar continuidade aos estudos.

## **Profissionalização e Engajamento laboral**

Os resultados relativos à profissionalização e ao trabalho são expostos a seguir, com a apresentação de dados anteriores à internação, informações da execução do programa propriamente dito e do período pós-internação. Nesta seção, os referidos dados são triangulados com os resultados da análise qualitativa das respostas das egressas quanto a sua percepção de impacto do Programa na profissionalização e no trabalho.

No que se refere ao histórico de experiência laboral anterior à internação, segundo os registros, quase metade das meninas relatou algum tipo de experiência (n = 23, 46, 9%). Dentre os tipos mencionados estão: Vendedora, Estágio Jovem Aprendiz, Babá, Professora de dança e Cabeleireira. Chama atenção o fato de apenas uma jovem (2%) ter realizado estágio durante a internação. Nenhuma outra exerceu qualquer tipo de estágio ou atividade profissional no período. Diante disso, pode-se inferir que o programa não alcança seu objetivo de inserção gradativa no mercado de trabalho, por meio de fomento de experiência de estágio, jovem aprendiz ou primeiro emprego. Observa-se que algumas das jovens só conseguiram um emprego formal após a liberação do sistema prisional adulto, por meio da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso-FUNAP, como será descrito em seguida.

Durante as entrevistas foi possível apreender a questão da situação profissional atual das egressas. Constatou-se que, atualmente, apenas 37 % (n = 10) realiza algum tipo de trabalho remunerado e sua maioria declarou ter trabalho formal (n = 7) e receber até 1 salário mínimo. Os locais de trabalho ou tipo de emprego/trabalho nos quais se encontram engajadas atualmente são: Técnico Administrativo; Padaria; Farmácia; Estágio no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA; Diarista; Salão de Beleza; Assistente de Pesquisa; Assistente na FUNAP; Viveiro de Plantas-FUNAP.

A questão do trabalho e da dificuldade de se conseguir emprego foi muito mencionada pelas egressas, como no relato de uma das entrevistadas:

Às vezes eu fico me perguntando “porra, como é que eu vou ajudar minha mãe sem trabalhar?”. Aí eu desconto muitas vezes em droga, desconto muitas vezes nos meus amigos, que não tem nada a ver, e assim vai, sabe? Minha vida não é nada fácil, mas... Até se arrumar algum emprego por aí você me avisa, mulher, tá difícil demais. Eu tava chorando ontem à noite, chorando que soluçava (voz de choro e olhos marejados). Eu ajoelhei no pé da cama e “meu deus, por que isso tá acontecendo comigo senhor, o senhor

quer que eu volte pra aquela mesma merda de vida?”. Eu chorei mulher, de raiva, de raiva. Porque assim, a maioria desses lugares aqui no Itapoã é advogado que tem lojas, entendeu? É grandes pessoas...aí geralmente quando você entrega seu currículo, a primeira coisa que a pessoa pega é seu nome e puxar a sua ficha, aí vê lá um delinquente, assim, que teve um passado merda quando era de menor, porque apesar de tudo, eles têm acesso, principalmente se você for um grande empresário e tiver seu marido advogado, eles tem acesso aos seus processos. (S15)

O relato emocionado da egressa aponta para uma dificuldade comum de ex-internos, relativo ao estigma, à rotulação formal, revelando um aspecto que deveria ser central para o Programa que é o de facilitar diretamente a das jovens no emprego.

Com relação à capacitação profissional, 75,5 % (n = 37) fez algum curso profissionalizante ou de capacitação durante a internação. Ao longo de quatro anos de funcionamento do Programa na UISM, os cursos realizados foram: Bijuteria, Serigrafia, Informática (Word, Excel), Panificação, Idiomas (Espanhol), Gestão rural, de Propriedade e Planejamento Estratégico, Web Tv, Maquiagem Profissional e Artística, Confeitaria, Design de sobrancelhas, Imagem Pessoal, Recepcionista, Auxiliar Administrativo, Produção musical, Horticultura, Artesanato com MDF e Cerâmica, Inclusão digital rural, Nutrição e dietética, Treinamento em administração, Renda, Empregabilidade.

Durante a entrevista, apenas 9 (33,3 %) egressas relataram terem feito algum curso profissionalizante após sua saída. A dificuldade financeira e a falta de interesse foram os principais motivos apontados, seguidos de falta de tempo devido ao trabalho, cuidado com os filhos, tipo de vida que estava levando, casamento e privação do companheiro. Os referidos motivos juntos respondem por 77,3% dos casos (n = 17).

Questionadas se o Programa de Internação contribuiu para a sua profissionalização, 55,6% (n = 15) das participantes respondeu que não. A análise qualitativa da entrevista nos permite compreender melhor a percepção das egressas e o impacto do Programa na sua profissionalização. A análise da categoria “Impacto na Profissionalização” gerou quatro subcategorias expostas na tabela 17.

### **Tabela 17**

Subcategorias da Categoria Impacto na Profissionalização

---

 Subcategorias
 

---

- 1- Preparou para o Mercado e a contribuição dos cursos
  - 2- “Nós saí sem nada”
  - 3- Sem impacto, muito básico e incerto
  - 4- Mudou a cabeça
- 

- 1- Preparou para o Mercado e a contribuição dos cursos

Nesta subcategoria foram reunidas a falas no sentido de que o impacto que o programa produziu foi por meio dos cursos e de algum preparo para o mercado de trabalho.

*Sim. Lá tirei a carteira de trabalho;*

*Contribuiu sim...Só por causa dos cursos né, que eu fiz lá dentro. Eu fiz ó, fiz panificação, informática básica e artes né, artes cênicas. Eu fiz um outro...ah foi de artes também, mesma coisa, foi de renda bilro...olha, mas só para tu ter noção, de primeira eu fiquei 11 meses seu eu não me engano, alguma coisa assim, aí eu consegui a minha bolsa, que foi na Casa do Ceará, para fazer curso de renda bilros. Aí, meu “periquito” piscando, doido para piscar no meio da rua, aí eu evadi. Aí eu voltei e fiquei mais um bocado, aí eu sei que nesse bocado eu fiz o de panificação, o de teatro e o de informática. Aí depois não quiseram mais me colocar em nada, porque eu só queria fugir, não aguentava mais ficar naquela (inaudível);*

*Sim, porque eu nunca tinha feito informática, lá eu fiz violão, dança.;*

*Mas o tempo que eu passei lá, foi tipo de boa para mim. Foi de boa porque me acrescentou tipo nos cursos, tá ligado? Só os cursos que eu tenho é só por causa de lá mesmo. É... a escola, que também ajuda, né? Ter uma vida mais de boa na frente;*

*Porque tipo lá teve muitos cursos que não teve certificado, entendeu? Então, através desses cursos, bateu muito com meu emprego. Porque lá agente meio que mexia com horta e essas coisas e no meu emprego nós mexe com as plantas, colher, plantar, tudo. Entendeu? Então contribuiu muito para minha vida futura.;*

*Sim.... Profissionalmente. Dá para ter uma noção do mercado de trabalho já.;*

*Sim..Quando eu sai de lá, no começo até que sim, quando eu sai de lá o pessoal lá do fórum lá me ligaram para ir nas entrevistas de emprego, eu até que fui. Eles me chamaram para trabalhar lá, só que como era lá no Lago Sul ficou muito puxado, que era do escritório de advocacia. Eu tinha que tá lá no escritório de advocacia 1 hora da tarde, e tinha que sair de lá 18h, então eu não ia estudar, ia ficar contramão pra escola, entendeu. Mas eles me chamaram sim, mas o primeiro mês de passagem quem paga é a gente, então daqui pro plano, pro plano para o lago sul, do lago sul pro plano e do plano pra cá demora um pouco. Lá dentro eles colocam maior pressão de “quando você sai você vai arrumar emprego, vamo empregar vocês, isso e aquilo”. Foi uma coisa que eles não fizeram, só falaram, falaram, falaram. Até que tentaram ajudar no começo, mas nem foi*

*eles, foi uma técnica que já tinha conhecimento aqui fora com outras pessoas que acabou me ligando pra mim poder trabalhar, que sabia que eu tinha a lu\*, né, e aí me chamou.*

## 2- “Nós saí sem nada”

Nesta subcategoria estão as falas que apontam para um desamparo no retorno à comunidade, inutilidade dos cursos, falta de oportunidades reais de emprego e despreparo.

*Lá dentro eles podiam fazer tipo o pessoal do galpão, né, que sai para trabalhar todo dia menos final de semana. Eu acho que eles deviam fazer isso também, mas eles não faz com nós, nós sai sem nada. Só com a cara no mundo, sem m curso, sem nada. Por isso que as pessoas acabam voltando apra mesma vida que estavam. É o que eu acho, né.;*

*Não.... Porque eles não deram curso profissionalizante, para a gente poder sair e procurar algo, porque já é difícil emprego, imagine sem a pessoa ter cursado algo. Então, antes da gente ser transferida para lá, no Recanto das Emas tinham muitos cursos, aí depois que eu mudei para Santa Maria, eles não davam muitos cursos não, a gente ficava a maior parte do tempo trancada no quarto ou lendo livro né.;*

*Não. Por que? Porque não consegui arrumar emprego e nem fui indicada a algum. Passei por cursos de espanhol, informática e de administração rural, mas não arrumei emprego. A maior dificuldade e única que tive depois de sair foi arrumar emprego, até hoje só trabalhei numa lanchonete de uma amiga, só porque era amiga, porque, senão, não tinha conseguido.;*

*Não, não contribuiu com nada.;*

*Porque eles tratavam a gente maior mal, a comida era maior ruim (risos). Era ruim, só era bom só um curso né, que eles conseguiram para mim, só. Mas eu pensava que eles iam dar um certificado, para quando eu sair eu conseguir algum emprego, alguma coisa. Eles não me deram certificado dos cursos que eu fiz, que foi um de informática e um de espanhol, que eles também não me deram.*

*Não. Por que? Por que eles não oferecem né, esses cursos profissionalizantes, porque tem que ter uma formação né, não adianta dar o curso lá e não dar nada.*

*Sim. Porque participei de cursos lá dentro, mas aqui fora não coube nenhum*

*(...)não tinham muitos cursos profissionalizantes lá. Eu cheguei a fazer um curso de televisão, um de administração agropecuária, não entendi muito bem. O que você acha da oferta de cursos que tem lá, dos tipos de curso, você acha que é bom pro ambiente, não é...? Assim, algumas propostas fugiam um pouco da realidade, tipo, tinha uma proposta de robótica, e isso foge um pouco da realidade das meninas, por questão de escolaridade, e essa questão de que a continuação desse curso depois é muito caro né... Eu acho que podiam oferecer cursos muito mais, como eu posso dizer...imediatos, que você pode sair e começar né, então eu acho que estão engatinhando nessa questão de oferecer cursos condizentes com a realidade deles né, da profissionalização, e de poder fazer só, de poder corresponder com a escolaridade de cada um ali dentro, porque é muito desigual né (inaudível). Eu acho que falta um pouco dessa gestão pensar esse lado ...de oferecer...mas do meu tempo pra cá deu uma melhorada, mas ainda pensam mais em...é importante cultura, lazer, só que aí eles esquecem um pouco dessa questão que você vai ter que sair e que de alguma maneira você vai ter que se virar né, senão você não vai arrumar um emprego por nada, e acho que falta um pouco desse lado.;*

*Seria bom ter um curso fora da unidade que já te encaminhasse direto para o serviço, quando a pessoa saísse já saísse para trabalhar, porque numas cadeias de homem eu já vi, de mulher nunca ouvi falar, porque numas de homem tem uns que saem para trabalhar e volta só para dormir, mas na colméia eu nunca ouvi falar, mas de homem, que fica no galpão, essas coisas, eu já vi falar.;*

*Mas eles falando que ia levar para trabalhar e isso e aquilo, mas as única pessoa que trabalha mesmo é só os meninos que tão na sistemática, porque eles não é na unidade, já são fora, então eles já tem o jovem aprendiz, ai eles vão trabalhar lá, mas a unidade mesmo não ajuda em nada;*

*Não, de jeito nenhum.... Exatamente por isso que eu acabei de falar. Quando a gente sai da unidade e a gente fica com a ficha suja. Fecha as portas. Tudo dá errado. Até porque quem vai querer contratar uma ex-presidiária? Ninguém.;*

*Não...Porque tipo, sabe...lá dentro eu fiz vários cursos, certo? E quando eu saí aqui fora não adiantou de nada, se eu te falar que me ajudou a arrumar um emprego eu to mentindo.*

*Até porque quando a gente sai da unidade as portas se fecham para gente, né? Tanto para trabalho, tanto... enfim, tudo. Parece que se fecha.*

### 3- Sem impacto, muito básico e incerto

Nesta subcategoria estão alinhadas falas no sentido de que o programa não fez diferença na profissionalização, com cursos muito básicos e de oferta incerta.

*Sim, exatamente, algumas fizeram, mas não é aquele curso igual 'ce' faz na rua, né. Aqueles cursos que é horas por horas. Alguns cursos 'ce' faz, alguns cursos básicos, mas ali 'ce' pega algumas coisas e outras coisas 'ce' não pega porque tem vez que tem curso, tem vez que não tem, não é constantemente que tem. Tem vez que eles não consegue dá o curso pra nós porque não tem efetivo, não tem muito efetivo, quando tem pouco efetivo ai eles vão embora e não dão o curso pra gente, então é assim a vida lá dentro....Nada lá dentro é certo.;*

*Aqueles cursos.. não vai muito pra frente não, é só um meio de dizer que o adolescente faz um curso, né, mas não é bem profissionalizante não.... Era tipo uma oficina, um meio de passar o tempo do dia, né, que o governo oferece.;*

*Não. Porque você não faz um curso profissionalizantes lá dentro, os cursos que você faz não pega certificado, é só pra passar o tempo mesmo.;*

*Não. Por que? Fiz um curso, só que não me lembro. Acho que foi administração rural;*

*Não ajudou em nada;*

*Não, não contribuiu em nada. Eu acho que as meninas lá dentro agora tão com mais sorte que eu, que lá agora tem altos cursos, altas oficinas, mas na época eu não tinha não. Eu acho que era porque tava abrindo;*

### 4- "Mudou a Cabeça"

Nesta última subcategoria da categoria Impacto na Profissionalização, foram agregadas as referências ao fato de o Programa tem eliciando alguma mudança de pensamento nas socioeducandas em relação a que tipo de vida levar.

*Sim. Me ajudou, me fizeram mudar a cabeça, me fizeram tentar mudar, mas com o tempo eu me desviei do caminho. Não teve cursos profissionalizantes.;*

*Sei lá, sei que depois que eu saí eu vi o mundo diferente né, antes eu só queria fazer besteira, não queria saber de estudar e não queria saber de nada com a vida. Se fosse hoje em dia que eu tivesse esse pensamento que tenho hoje, eu não ia escolher essa vida para mim, eu ia querer tá fazendo uma faculdade uma hora dessas né, não queria filho por agora, só mais na frente, mas foi o que tinha que acontecer e aconteceu.;*

Os resultados das análises demonstram que, se por um lado, o Programa oportunizou cursos, emissão de documentos e alguma noção do mercado de trabalho, por outro, parece ter falhado na efetiva inclusão das egressas no emprego e, grosso modo, não gerou oportunidade de emprego, conforme revelou a maioria das entrevistadas. Ainda, a oferta de curso é vista como incerta, os cursos ou são muito básicos ou destoam da realidade das meninas. Algumas relatam que saíram sem o certificado dos cursos que fizeram, o que mina ainda mais o sucesso na participação de em entrevistas de emprego ou estágios.

Há muita referência ao sistema prisional adulto, no sentido de que esse deveria ser copiado quanto ao incentivo ao trabalho como forma gradual de cumprimento da pena. Algumas mencionam que ao sair da internação “as portas se fecham” e que ninguém oferece trabalho para ex-presidiárias.

Os resultados das análises qualitativas corroboram os dados quantitativos da baixa empregabilidade das egressas, apesar de a maioria ter tido acesso a algum tipo de capacitação profissional.

### **Esporte, Cultura e Lazer**

Nesta seção são expostos os resultados das entrevistas no que se refere a como as egressas percebem a oferta de atividade culturais, esportivas e de lazer pelo Programa. Ainda, se

insere aqui as análises qualitativas da sua percepção sobre como os projetos executados impactaram nas suas vidas.

Questionadas, de maneira mais ampla, se participaram de algum projeto durante a internação, a maioria (75%, n=21) das egressas respondeu afirmativamente. Com relação à prática esportiva, atividades culturais ou de lazer, 67,9 % (n=19) relatou ter participado desse tipo de atividade quando acauteladas. Os tipos de atividades apresentadas foram: cuidar de jardim, Música, Dança, Grafite, Futebol, Queimada, INESC, Rap, Sarau, Projeto Onda, Teatro, Filmes, Leitura e datas comemorativas.

Com relação à prática esportiva, participação de atividades culturais e de lazer atualmente, apenas 32,1% (n=9) respondeu afirmativamente.

Os resultados das análises qualitativas permitem compreender melhor a visão das egressas sobre essas atividades e qual impacto tiveram nas suas vidas.

### **Tabela 18**

Subcategorias da Categoria Impacto dos Projetos

---

Subcategorias

---

- 1- A Leitura e os Livros
  - 2- INESC
  - 3- Entreter, alegrar e ensinar
  - 4- Abrir a mente
  - 5- Sem continuidade
- 

- 1- A Leitura e os Livros

O projeto de incentivo à leitura desenvolvido pela Unidade foi um dos mais lembrados pelas jovens. O projeto consiste em fornecer acesso à literatura, com a oferta de livros, ao mesmo

tempo em que incentiva a produção escrita sobre o material lido, com campeonatos de leitura e premiação para redações. As referências a esse projeto foram reunidas nesta subcategoria.

*Para mim o melhor projeto foi o do livro, porque antes de entrar na unidade eu não conseguia ler nenhum livro e quando eu entrei eu comecei a gostar de ler livros. Então pra mim esse projeto foi muito bom. Melhorou também muito na minha escrita, foi muito bom.;*

*Despertou também o interesse na leitura em mim, que eu não sabia que eu tinha. Aprendi a ler através de lá. Primeiro livro que eu peguei foi na cadeia. (...)o projeto de leitura fez eu ler bem mais, começar a conhecer mulheres que escreviam, me aproximar mais do feminismo e a partir daí me dedicar muito a essa pauta né, e ...eu acho importante, pelo menos pra mim.;*

*Não. Só porque tinha uns livros... só porque chegou esse projeto e aí chegaram uns livros melhores. Eu sempre gostei de ler. Desde o começo da unidade eu sempre tentava ler. Só tinha livro ruim. Única coisa que contribuiu foi que sobrou um pouquinho de verba, né? Aí tinha uns livros bons.;*

*O projeto de literatura foi bom, a gente aprende a ter mais conhecimento né, foi interessante.;*

*Sim, Qual? No dia dos pais, redação que ganhou em terceiro lugar.. Gosto de escrever texto, eu acho que quando eu estudava eu sempre ganhava nota boa em redação, sempre ganhava no primeiro, segundo, terceiro lugar. Pensei em fazer rimas, porque eu ganhei em terceiro lugar com o poema dos dias dos pais e foi tudo na rima. A I\* ganhou no primeiro lugar de redação, ela que me criou quando eu cheguei lá. Ela escreve muito bem, tem a letra linda, muito inteligente.;*

*Me senti bem lá dentro, o ruim é que não tinha televisão. Tinha muitos livros lá dentro. Você já leu aquele livro Férias? Aquele O meu nome não é Johnny. Eu lia muito livro lá, porque não tinha muito o que fazer, a gente ficava entretido na leitura.*

## 2- INESC

Referência ao INESC e suas atividades foram agregadas nesta subcategoria. O Instituto Nacional de Estudos Socioeconômicos- INESC é uma organização não governamental fundada há 40 anos em Brasília. Tem como missão “Contribuir para o aprimoramento dos processos democráticos visando à garantia dos direitos humanos, mediante o diálogo com o cidadão e a cidadã, a articulação e o fortalecimento da sociedade civil para influenciar os espaços de governança nacional e internacional e a consciência da sociedade” (INESC, 2018) A ONG realiza atividades no sentido de buscar o empoderamento das jovens, conscientização quanto aos

direitos e questões de gênero, por meio de oficinas e debates, com atuação durante a internação e oferecendo suporte após a liberação.

*Também teve o INESC que foi lá né? Nós tínhamos várias atividades. Até fora, externo da unidade. Foi muito bom...Bem, é que a gente ficou sabendo né? Dos nossos direitos, foi propositivo;*

*Não lembro o nome, é um que tinha tinta, a gente formava grupo, mexia com revista. A gente até saiu da unidade por conta desse projeto;*

*O inesc sim, no inesc aprendi muita coisa, acompanho eles aqui ainda na rua, converso com eles, de vez em quando eles me chamam para participar das atividades e eu vou.;*

*Cara, o Inesc me ajudou em tudo sabe? Tipo, eu saí da internação e eles não tinha mais meu contato, mas ficavam sempre perguntando pras meninas que iam lá na empresa que eles trabalham iam lá fazer projeto com eles, ficavam perguntando por mim, aí uma amiga minha um dia falou assim “Adrielle, o pessoal do Inesc ta te procurando” aí eu falei “Por que, o que é que eles querem comigo?” porque eu achei que era só na internação, mas não, eles me acompanham até hoje, fazem parte da minha vida, são as pessoas que eu agradeço a Deus por estar comigo, me ensinou bastante coisa, tipo, eu não tenho mais vontade de vender droga, mais vontade de roubar, eu não tenho vontade de fazer mais as coisas erradas que eu fazia antes, não, muito pelo contrário. A gora esse projeto...se um amigo meu chegar e falar “bora ali fazer um corre, eu não vou”, agora, se o projeto chegar na minha porta e falar “bora ali fazer um projeto?” eu vou. O projeto me motivou a muita coisa, sabe? Eles fizeram currículo comigo, me ajudaram, me ajudou em tudo que eu precisei mesmo, até quando eu vim da Bahia, que eu passei uma necessidade lá, de comprar minha passagem, quem me ajudou foi o projeto. É um projeto maravilhoso, eu não tenho nada o que reclamar desse projeto.;*

*Eu to numa campanha agora, que a gente ta fazendo no Inesc “por que não amar?”, e cara essa campanha é muito...sabe, assim, boa mesmo. A gente saiu aqui no Paranoá, a gente fez várias perguntas pras pessoas no meio da rua, tipo, aquilo ali me mexeu muito, falei “caramba velho, muito massa trabalhar com o projeto”, não trabalhar, mas participar sabe? Mas pra mim é muito a participação. O que eu amo mais é que eles sempre tão no meu pé, me incluindo em coisas novas, me colocando em coisas assim, lá no alto, e foi o único projeto da Santa Maria que me acompanhou até hoje foi o Inesc. Que vai comigo pra projeto de cultura, esses negócios. Eu não era bem informada sobre isso né, aí comecei a me informar mais, e participo bastante, o que eu mais tenho é participação.;*

### 3- Entreter, Alegria e Ensinar

Referências ao impacto dos projetos no sentido de entretenimento, gerar alegria e aprendizado são aqui reunidas

*Foi bom né? Assim, também dava para entreter a gente, não ficar só no meio da cela e tudo.;*

*Contribuiu, porque tirava a gente da cela, trazia alegria pra gente, felicidade, paz. Fazia mais com que a gente deixasse mais a tristeza de lado, né.;*

*Ah, é muito bom. Porque estimula a pessoa a fazer coisas boas. Também fiz curso de música, pra aprender a regular, a batida, essas coisas.;*

*Eu achei que uma contribuição boa, além de...no tempo eu achava muito mais que era pra sair do quarto, pra pessoa sair da rotina né...;*

*Todos contribuíram. Participei e aprendi um pouquinho de cada. Só aprendendo coisas novas. Se eu já gosto de fazer tudo na vida. Tudo que me tiver propondo eu tô fazendo. Coisas boas. Se me chamar pra eu fazer coisa ruim, eu tô de boa.;*

#### 4- Abriu a mente

Nesta subcategoria são reunidas as referências a como os projetos ajudaram a expandir a mente e o modo de pensar

*Aprendizado. Abriu a mente. Ajudou a focar em outras coisas fora desse mundo que eu vivo.;*

*Contribuiu para meu modo de pensar, que nem tudo é como eu quero e na hora que eu quero.;*

*(...) acho que foi a partir daí que eu consegui enxergar além do que eu via né, é....de pensar melhor minha realidade, de “eu tenho direitos, não sabia”, acho que você se afunda num lugar que você esquece que é uma pessoa de direitos e você começa a repensar, a questionar mais o que você tá vivendo e...*

#### 5- Sem continuidade

Nesta última subcategoria restam as referências ao baixo impacto dos projetos devido a sua falta de continuidade e de manutenção do vínculo.

*Mais ou menos, é que, sei lá, eles, nem todas que sai eles mantem muito contato, saber da vida. Eu acho que devia procurar mais a pessoa, porque lá dentro eles fala isso que vai ajudar a pessoa quando sair. Por mim, eles não fez nada. Falar é fácil, difícil é agir.*

*Digamos que sim e não né, porque eu aprendi muitas coisas, mas depois que eu saí eu perdi o contato com o pessoal tudo, e não tive mais a oportunidade de ter um curso, de conviver mais com as pessoas depois que eu saí, porque lá dentro era a mesma coisa que nada, porque eles ia, a gente estudava um pouquinho, aí era rápido, digamos que eles ia uma vez na semana lá né. Só que depois que eu saí eu não tive mais contato com eles então não...entendeu?*

*Então não trouxe nenhum benefício pra mim, porque era só lá dentro, aí depois que eu saí eu perdi o contato com eles, aí esqueci a maioria das coisas que eles ensinava também*

Frente aos resultados acima expostos, é possível constatar que o Programa busca fornecer e facilitar a participação em atividades culturais, que auxiliam no cumprimento da medida socioeducativa, amenizando o peso do dia a dia, gerando aprendizado e entretenimento. O destaque fica para o projeto da leitura, que gerou mudanças no hábito de leitura e melhoria da escrita nas meninas e para o trabalho da ONG INESC. Apesar disso, mais uma vez, existem queixas que apontam para o fato de que o impacto não foi maior devido a não continuidade no acompanhamento da jovem no período pós-liberação de forma mais sistemática. Em parte, esse trabalho é realizado pela ONG, que busca acompanhar as egressas, fortalecer vínculos comunitários e oferecer atividades culturais, mas que não parece alcançar a maioria delas.

### **Saúde e Uso de Drogas**

Informações relativas a problemas de saúde, oferta de tratamentos e uso de drogas são descritas nesta seção, bem como os resultados da análise de conteúdo sobre a percepção das egressas quanto ao impacto da internação na sua saúde.

No que se refere ao uso de drogas, álcool e tabaco, anterior à internação, os dados levantados dos documentos apontam que impressionantes 93,9% (n=46) das meninas faziam uso de algum tipo de drogas. Os dados também demonstram que as drogas mais consumidas são a Maconha (81,6%, n=40), o Tabacco (61,2%, n=30) e a Cocaína (44,9%, n=22). O crack era utilizado por 10,2% (n=5) da amostra e o álcool por 24,5% (n=12).

Questionadas se fizeram uso de drogas durante a internação, chama atenção que 70,4% (n=19) das egressas confirmou ter acesso e ter feito uso de álcool ou drogas. As drogas que chegaram a ser consumidas no interior da Unidade foram maconha, Rohypnol, cocaína, crack, LSD, alguns relatos referentes ao uso de álcool em gel e medicamentos. Cabe destacar relato de duas egressas, que ilustra a questão do uso de drogas na unidade

Só de maconha lá dentro, que tinha umas meninas que ia de saidão e rohypnol, e trazia. Mas o que mais me deixou foi os remédios, né, uns remédios muito fortes. O primeiro foi o Clonazepan e até hoje eu fiquei dependente e até hoje eu não consigo ficar sem, ali lá eu tomava Rivotril, Clonazepan e fluoxetina e ritalina. Eu era muito dependente dos remédios, tanto que até hoje sou dependente dos remédios (S34)

Outra egressa explica melhor a questão do álcool: “Foi LSD, rohypnol, crack, o álcool não era justamente...tipo a bebida vodka, era a gente que arrumava mesmo álcool sabe? Álcool de álcool em gel, misturava com suco e bebia (risos) auge da minha vida esse” (S11).

Do total de meninas, 30,6 % (n=15) possuíam histórico de tratamento anterior para o uso de drogas. Os tratamentos foram realizados nos CAPS, CAPSadi, Adolescentro, Clínica de Recuperação, Clínica de Psicologia e Psiquiatria. No contexto da internação, 53,1% (n=26) realizaram tratamento para as drogas ou psiquiátrico. A grande maioria delas (n=25) realizou tratamento psiquiátrico com o uso de medicamentos durante o período.

No momento da entrevista, 70,4% (n=19) das egressas confirmou que faz uso de álcool ou drogas. Apenas uma egressa fazia algum tipo de acompanhamento psicológico e uma se encontrava internada em clínica de recuperação. Questionadas se adquiriu algum tipo de doença durante a internação, 37 % (n=10) afirmou positivamente. Das entrevistadas, 10,2% (n=5) sofre de alguma doença ou limitação.

As egressas foram questionadas sobre o impacto da internação na sua saúde e a análise qualitativa permite compreender melhor sua percepção e sobre a dinâmica saúde/adoecimento na Unidade. A tabela 19 resume as subcategorias referentes ao Impacto do Programa na Saúde.

### **Tabela 19**

Subcategorias da Categoria Impacto na Saúde

---

#### **Subcategorias**

- 
- 1- Acesso à Tratamento, Exames e acompanhamento “Psi”
  - 2- Tristeza, ansiedade, raiva e depressão
  - 3- Maus Tratos
  - 4- Sedentarismo e Impacto Físico Negativo
  - 5- Dependência, regressão e Tempo perdido
- 

- 1- Acesso à tratamento, exames e acompanhamento “psi”

Aqui foram reunidas as falas que trazem aspectos como a oportunidade de realizar tratamento médico, exames e acompanhamento psiquiátrico e psicológico durante a internação.

*Foi boa também. Eu cheguei lá eu tinha contraído, né? Na rua. Quando eu tava na rua eu tinha contraído o vírus da Sífilis. Então eu tratei lá. Quando eu saí eles me deram um encaminhamento também, tipo... falaram para eu ir lá buscar lá na enfermaria, mas não deu tempo, então eu saí ainda com a doença, mas depois eu tratei.;*

*Lá tinha muito acompanhamento psicológico, tinha médico, tinha enfermeiro. Nós fizemos exames, muitas coisas lá, que quem estava na rua não fazia né, muita gente que foi presa não tinha costume de ir no hospital e ver a saúde e lá nós fazíamos exame de sangue e muitas coisas né, eles eram obrigados, né?;*

*Em relação à saúde também. Que já aprendi uma noção também. Que lá tinha acompanhamento psiquiátrico. Já tinha, pelo menos, uma forma de lidar com a situação.;*

*Nada vezes nada, pode colocar aí nada. Nada...Ah não mentira... Pode ser positivo ou negativo Positivo tem né, que tem a parte... eu não se você chegou a conhecer a Letícia, não sei se ela ainda tá lá, ela tava até o final do ano passado Não Ela me ajudou muito com a minha parte psicológica né, mas nada adiantou muita coisa não;*

*Foi horrível ficar lá dentro. Passei por muitos castigos. O que mais ajudou foram os livros porque nem as conversas com psiquiatras ajudavam.;*

*Saúde mental me ajudou com a minha psicóloga né, mas assim, era mais amiga do que psicóloga, não vejo ela como... naquele local de trabalho eu não via ela como...trabalhando pra me ajudar, eu via como uma amiga que tava me ajudando, então não me ajudou em nada disso aí.;*

*Sim, ginecologista, dentista, eu sempre tive lá dentro. O dentista foi aquele dentista básico assim, mas deu pra dar uma ajudadinha;*

*Toda quarta feira a minha psicanalista ia, tinha psiquiatra na Flor de Lotus que eles levavam a gente pra ir no CAPSI. Tinha psicólogo que atendia a gente, tinha psicopedagogo, então nesse caso era bom, porque elas chamavam quando a gente ficava triste, tava sentindo alguma coisa e pedia pra chamar elas, até que elas chamava. Nessa parte aí tinha assistência boa, elas tinha paciência de conversar com a gente, tirava as dúvidas,*

## 2- Tristeza, ansiedade, raiva e depressão

Esta subcategoria revela um processo de adoecimento mental e sofrimento gerado pela internação.

*Não afetou não. Eu me sentia péssima, sentia muita ansiedade lá também, me sentia triste, mas ao mesmo tempo vinha a felicidade porque tinha minha família, né, então a única coisa. Fora isso era tristeza e ansiedade.;*

*Negativamente, porque eu fiquei muito doente lá e eu fui muito transtornada lá dentro. Surgiu vários problemas que eu não tinha....Uhum, eu não me automutilava, lá dentro eu me automutilava bastante, tive até que fazer uma tatuagem pra tampar o braço. ....Não,eu já tava lá. Foi assim que eu fiquei sabendo que ia ser sentenciada. Porque até então eu tava*

*esperando a audiência e eu falava “nossa, eu vou sair”, porque até então eu ia várias vezes e eu saía. Eu não sabia que dessa vez ia ficar, né, aí foi um choque. Aí eu descobri que meu pai ficou doente por causa de mim, meu pai deu AVC, aí eu fiquei louca lá dentro.;*

*Eu acredito que qualquer tipo de internação ela prejudica a mente da pessoa, né, já não é a mesma....Não ajuda em nada. Acho que o estresse que a gente acumula, o psicológico já não é mais o mesmo.;*

*Sim, afetou. Porque a gente ficava trancada igual bicho, isso não regenera ninguém e sim faz a gente criar raiva. ;*

*Me senti oprimida por viver trancada.;*

*Nossa quando eu fui pra lá eu tomava muito remédio. Tomava muito remédio para dormir. Controlado. Passava muito mal lá. Depressão o tempo todo. Foi uma influência péssima;*

*Nenhuma, a mental foi a pior, lascou com tudo.;*

*Me causava só muita ansiedade, querendo sair e ficava só trancada. Somente ansiedade mesmo. Mas não influenciou em nada. Tinha que aceitar.*

*Tive depressão, tentei me matar, pensei que era eternamente, pensei que nunca ia acabar, fiquei 1 ano e 7 meses e pensei que nunca ia ter fim, que era tanta coisa. As meninas arruma briga com você por causa de besteira, coisa assim que na rua pra você não tem valor nenhum, mas lá dentro tem, aí eu comecei a me isolar, ficar só dentro do quarto, queria ficar mais sozinha. Todo mundo que entrava no meu quarto eu arrumava briga, aí eu fui com depressão, tomei até uns remédios lá, aí assim que eu soube a notícia que eu ia sair no saidão do meu aniversário eu parei de tomar os remédios por conta própria, porque eu mesma quis. Só que mandaram a psicóloga conversar comigo e ela falou que se eu parasse de tomar os remédios de uma vez eu ia ficar com abstinência porque os remédios eram muito fortes para tomar, tomava para depressão e para dormir e para ficar calma, aí eu tomava, aí quando eu fiquei sabendo que ia sair eu parei de tomar por conta própria.;*

*(...)teve uma vez que eu tomei 17 remédio né, surtei lá dentro, aí tentei me matar. Porque lá tudo você pensa em se matar, tudo você pensa que sua vida tá destruída e tudo você tenta se matar.;*

*Não, eu acho que não, porque o povo só vivia perturbado ali dentro. Na minha perspectiva de vivência eu não cheguei por exemplo a chegar aos extremos que as meninas chegam de se cortar e de tentar se matar, porque assim, querendo eu não eu tinha visita toda semana, tinha menina ali que não aguentava não, saúde mental zero.;*

### 3- Maus Tratos

Questionadas sobre o impacto na saúde, muitas se referiram à opressão e aos maus tratos recebidos, assim, foi elaborada esta subcategoria, que acabou por se destacar da anterior, a fim de dar conta do que as egressas expressavam em seus discursos.

*A gente vivia oprimida lá, maltratada muitas vezes, dependendo da boa vontade dos agentes. Tá certo que todo mundo erra, mas todo mundo merece uma nova chance. A gente*

*era humilhada constantemente por agentes, sem motivo nenhum sabe? Olhava torto pra gente, era estranho. Mas não eram todas, tinham muitas que tinham coração bom.;*

*Os fatos, de como as pessoas tratarem né, de como ela fala, os agentes. Exatamente isso, de como eles tratam a gente, da forma como que eles falam ou acham que devem falar, né, por achar que dá voz naquele lugar, né e que tem autoridade sobre nós, sei lá, eu acho, né. Faltei matar uma lá, mas tudo bem. Tem que tratar os seus agentes da forma que eles falam com as pessoas, não levar os problemas para o serviço. Acho que eles teriam que ter uma formação mais humanizada, de tratar as pessoas, o ser humano;*

*E você se sente muito abalada porque lá eles menosprezam muito você, ou seja, a autoestima, tudo fica pior, tudo é um lixo. Acho que até hoje eu preciso de tratamento.;*

*Aí eu me senti um bicho preso, porque eles tratavam a gente igual bicho, comida estragada, batia, deixava a gente sem banho de sol. Os agentes masculinos batiam nas internas femininas tudo, e homem tem força para bater em mulher. Lá dentro tentaram matar uma menina semana passada, desceram três para a colmeia, porque elas tentaram matar uma lá dentro. Os agentes deviam tratar mais as internas como gente, não como cachorro, como se nós fosse nada para eles, porque eles xingam, dá comida a hora que eles querem, tira nós pro banho de sol se eles quiserem. A alimentação lá não é boa, que o povo aqui na rua fala “ ah, vocês comem 6 refeições”, mas ninguém sabe as 6 refeições que come lá dentro, vem comida estragada, pão estragado, suco e iogurte azedo, povo fala que é mil maravilhas, mas só quem passa mesmo para saber;*

*É, por um lado me ajudou, sai de lá e mudou muita coisa na minha vida. Mas é, porque lá tive bastante tempo para pensar, mas só o técnico que ajudava a gente mesmo, porque se depender dos outros, aí era mais maltratada do que cuidado lá dentro.*

#### 4- Sedentarismo e Impacto físico negativo

Referências à debilidade física e ao sedentarismo gerado pelo contexto de privação foram reunidos nesta subcategoria.

*Assim, acho que teve um tempo da internação, quando eu tinha suporte todo final de semana por exemplo, contribuiu, condicionamento físico melhor, eu também dormia melhor (incompreensível). Aí quando eu passei para internação do DF, que é muito ocioso, muito difícil você ter alguma coisa de esporte, não contribuiu. Você forma só internos sedentários e que vegetam né, assim, num geral assim não contribuiu muito, poderia ter contribuído.;*

*Acho que influenciou em nada, porque a gente ficava lá o tempo inteiro trancada no quarto, então a gente não movimentava o corpo, fazia nada e acho que não influenciou em nada.;*

*Mulher, física eu saí de lá com 130 kg, obesa mais do que nada (risos)..Não, porque lá eu só comia, atividade física não tenha nenhuma pra eu fazer “faz atividade no quarto”, como é que eu vou fazer atividade no quarto? Com um bocado de lanchinho... não, eu não tinha paciência pra isso não, não me ajudou em nada do que você me perguntou aí..Saúde física nada.;*

*Não né, porque não foi...Não, não foi nem física e nem mental, não foi bom não (risos);*

*(...) desenvolveram muita doença de pele, várias doenças na pele, desenvolveram doenças estomacais;*

## 5- Dependência, regressão e tempo perdido

Esta última subcategoria do impacto na saúde, resume as falas das egressas que trouxeram aspectos de sensação de congelamento, dependência e tempo perdido.

*Mental acho que foi a pior, porque até hoje eu não consigo resolver as coisas sozinha, você fica muito dependente porque lá você não pode fazer nada, tudo depende dos outros e do aí quando você sai isso influencia muito. Tipo, para ir sair e resolver um problema, eu preciso da minha mãe, tudo*

*Deixa eu ver, mental sabe, é que hoje em dia eu tenho 22 anos e parece que eu congelei na idade que eu fui sentenciada, aí não parece que eu tenho 22 anos, parece que eu tenho 16. Porque o tempo que eu fiquei lá eu fiquei parada no tempo, independente, eu fiquei parada no tempo e mental é só isso mesmo. Só o medo de ficar, sei lá, quando eu falo assim o pessoal não acredita, mas eu congelei naquele tempo. Eu não tenho 22 anos, pode até ter de aparência, mas a mentalidade, só a minha mente é como se eu tivesse congelado. E eu perdi a melhor fase da minha vida lá, sei lá, adolescência.*

*Muito ruim. Péssimo. Negativamente. Eu não tenho nem como descrever, mas foi muito ruim para mim porque eu era muito nova, eu fiquei presa por uma coisa que eu não fiz. No lugar de uma pessoa maior. E a justiça não viu isso e me privou a liberdade os sonhos que eu tinha, os desejos que eu tinha. Tudo por água abaixo. Porque o tanto de tempo que eu passei, três anos.*

Os dados apresentados e a análise de conteúdo das falas das egressas revelam que apesar de o Programa fornecer acesso à saúde, tratamento e acompanhamento psiquiátrico, por exemplo, este parece longe de sanar os danos causados pelo encarceramento.

Relatos de tentativa de suicídio, opressão, automutilação revelam um retrato bem impactante do aprisionamento na saúde das adolescentes e jovens adultas e de sofrimento mental intenso. Muitos revelam maus tratos, que geravam um sentimento de humilhação, de opressão, de ser vista como inferior devido à sua condição. Outras destacaram que a ociosidade e a pouca oferta de atividades esportivas ou ao ar livre levaram ao sedentarismo. Também, que o aprisionamento gerou uma sensação de tempo perdido, de falta de independência e autonomia.

Todos esses são efeitos não desejados, gerados pelo processo intensivo de internação e que os esforços do programa não têm conseguido dirimir.

## Violência

Dados sobre a experiência de violência antes, durante e após a internação são aqui apresentados, bem como os resultados das análises qualitativas sobre essa experiência.

Segundo as informações coletadas dos documentos institucionais, constata-se que boa parte das jovens (45,8%, n=22) traz um histórico de violência familiar ou envolvimento com episódios de violência nas ruas. Problemas de rixas, inimizades e guerras foram apontados em 26,5% (n=13) dos casos. A figura 23 apresenta os tipos de violência descritos dos documentos das jovens, com destaque para a violência sexual e doméstica.

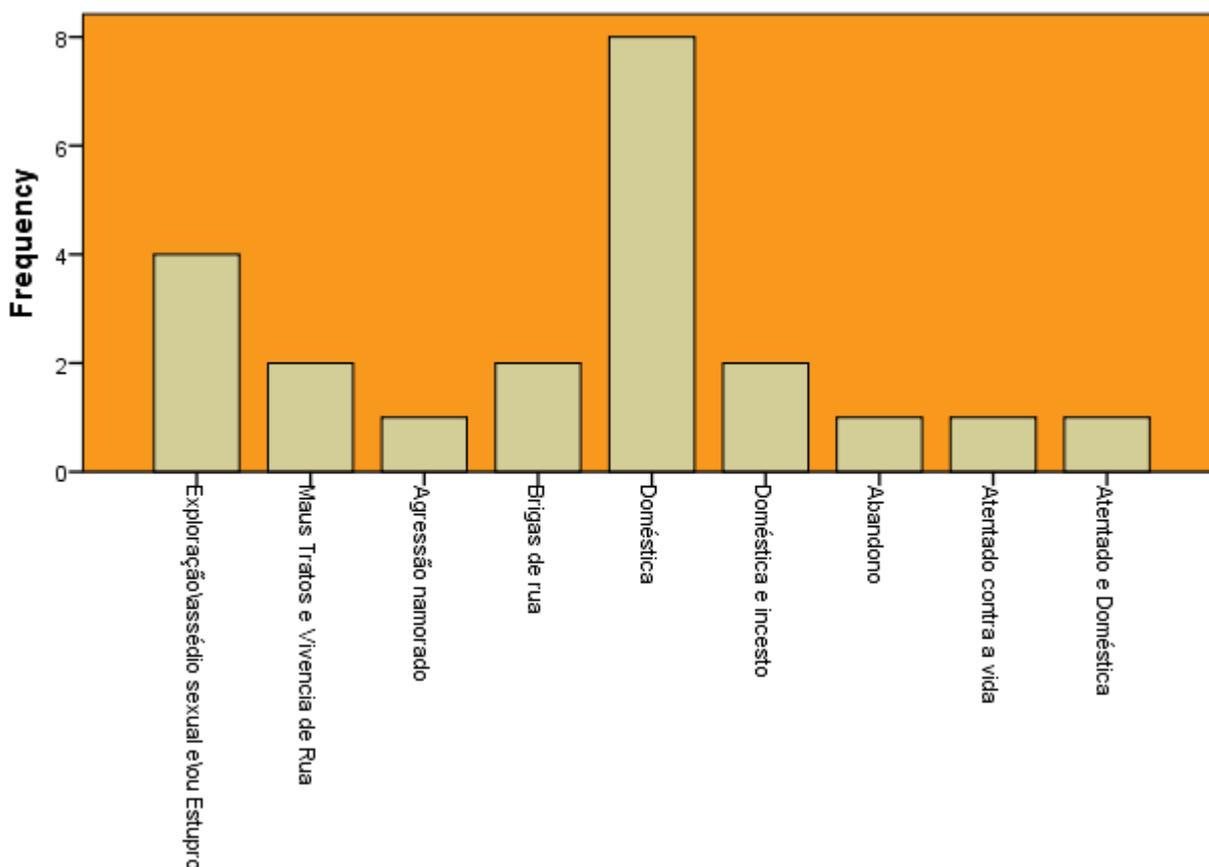


Figura 23. Tipo de violência sofrida.

Os episódios relacionados à indisciplina, brigas, tentativas de homicídio, agressões, danos ao patrimônio, dentre outros ocorridos durante a internação foram medidos a partir de dados referentes ao envolvimento em ocorrências disciplinares. Nesse caso, 85,7% da amostra apresentou pelo menos uma ocorrência disciplinar. A média de ocorrências foi de 3,8 por

meninas. A variação foi de 1 a 14 ocorrências, o que dá sinal do desafio cotidiano envolve o processo de internação.

Foi questionado às egressas se estas sofreram algum tipo de violência ou ameaça durante a internação. Nesse caso, 63% (n=17) respondeu afirmativamente. Assim, o Programa não parece alcançar o objetivo de se evitar a vitimização das internas durante o período de acautelamento, outro efeito não desejado. O mesmo foi questionado, porém, em relação ao período após a liberação. Aqui, 25,9% (n=7) relatou ter sofrido algum tipo de atentado, violência ou ameaça. A análise dos relatos das egressas sobre a violência lança luz sobre o problema.

A tabela 20 resume as principais subcategorias da categoria Violência. Esta foi subdividida entre relatos de violência durante o período de internação e após a internação, cada um com duas subdivisões.

**Tabela 20**

Subcategorias da Categoria Violência

Subcategorias	
Internação	1- Agentes
	2- Brigas entre internas
Externa	3- Drogas
	4- Relacionamento abusivo

#### 1- Internação: Agentes

A maior parte dos relatos de violência se encontra nesta subcategoria e se refere aos conflitos e relatos de violência cometida pelos Agentes Socioeducativos no cotidiano da Unidade.

*Das agentes, lá fala que elas não batem, não maltrata, não xinga, mas elas fazem isso sim. Tipo, se bagunçasse elas colocavam a gente das 10:00 horas da noite até 3:00 da manhã algemada, pendurada. Chegava final de semana minha mãe ia na visita e isso aqui meu tava tudo roxo, machucado. A gente ficava pendurado igual bailarina na ponta do pé que é alta a grade.....Dentro dos módulos ou então no sereno, no serenoção. Sem blusa de frio, só de bermuda e camiseta.... Aham, se a pessoa*

*bagunçasse fazia isso, se respondesse fazia isso, toda vez quando tinha alguma coisa. Ou então quando tinha rebelião, se uma não falasse, todas pagava por todas e eu acho isso super errado. Acho que não precisava dessa punidade toda. Acho que tinha que tirar do quarto, levar na salinha onde sempre leva, sentar e conversar com calma e dar um castigo que não seja tão severo assim. Elas batem na nossa cara, xinga a gente, xinga a mãe da gente e aí chega final de semana e elas fica com aquela cara de boazinha pra nossa mãe, sendo que fez o que fez com a gente pra chegar no sábado e ficar na maior falsidade;*

*Sim. De quem? agentes e agrediu internas.. Eu vivia nervosa lá dentro, então qualquer coisa eu queria brigar, mas as agentes também agrediam algumas internas. Um agente homem me agrediu, eu estava fazendo algazarra na ala e daí elas chamaram o agente e ele chegou lá me batendo;*

*Sim. Agentes... Agressão fí. Era direto apanhando. Psicológica, física.;*

*Agressão física por parte das agentes;*

*Sim. Muitas. De outras adolescentes e de agentes. Abusador que não tem respeito por ninguém. Muito. Muitas coisas que aconteceu.;*

*Foi de agentes, foi de internas. É, foi de agentes e internas. De agentes eu nunca cheguei a apanhar, de ir lá e me bater, eu cheguei a ser algemada 4 horas em pé, que virava um tipo de tortura, violência psicológica, a gente é xingada, de ...como é que é o nome quando você não ajuda...negligência.;*

*Agentes... briguei várias vezes com agente. Aí elas tipo já me levaram para a delegacia por desacato sem eu desacatar elas. Deixou de medida, tipo de castigo por causa de uma besteira. Aí eu fiquei muito indignada e no quarto comecei a xingar ela, mas ela não estava lá. Aí quando eu fui ver, ela estava lá atrás no vidro ouvindo tudo. Mas nada assim de mais não.;*

*Ah, violência sim....Da parte dos agentes, do chefe de segurança da internação também...Tava tendo um montinho, uma rebelião, aí eles colocou a gente tudo no pátio, começou a bater, xingar, humilhar.;*

*Sim... Dos agentes.*

*Tipo, ameaça não. Levar uma taca (surra) já, dos agentes...Porque os bicho é folgado demais;*

*Agente...me puxou, me agrediu.;*

*Sim. Agente L\*.. Teve um dia lá que a menina estava gritando: “agente, a chepa”, porque já tinha passado da hora e ela foi lá e falou pra mim: “eu já falei que não precisa você falar a hora para eu fazer as coisas que eu sei exatamente a hora que entrega e que não entrega”. Aí eu falei: “oxi, não era eu que estava gritando, era a menina que estava no mesmo quarto que eu”. Aí ela foi lá e já abriu a cela e falou que eu ia lá pra N8, que num tinha ninguém, não tinha nada. Ai eu: “não vou para lá não” e ela: “tu vai, ficou gritando ai, falando ai, agora tu vai ficar sozinha lá”. Aí nós foi e brigou lá. Ela pegou e chamou os agentes no rádio e falou: “vai lá”, eu estava só de sutiã e ela passou a algema assim, nas minhas mãos e meus peitos bem aqui do lado de fora. Assim, achei muito horrível, e eu não tive como fazer nada porque era a palavra dela contra a minha;*

*Sim... Com o agente e com as internas....Quebrei o dente na briga com o agente;*

*Vamo colocar aí, das agentes eu sofri muita violência. Do meu provisório até quase o final da minha sentença, quase o final da minha sentença, depois que a D\* apareceu, aquela mulher foi um anjo na minha vida, tudo mudou, sabe?;*

*(...)teve um caso de uma C2 do pior plantão, ela me deu tapa na cara, mas foi porque eu fui grossa com ela, mas nem por isso ela tem que me dar um tapa na cara, porque a gente tava 'truvando lata', porque essas meninas de lá é assim, truva lata, nós tava truvando lata, meia noite, aí ela tirou todo mundo do quarto, tirou todo mundo e deixou todo mundo sem colchão, todo mundo sem cobertura e só com um moletom, dormimos na pedra a noite toda, e ela veio falar assim "cala a boca, sua filha da puta", aí eu falei "filha da puta é você, que a sua mãe que deve estar dando o rabo porque a minha deve ta dormindo uma hora dessa" aí ela veio e "pá" no meu pé do ouvido, e eu tava algemada, não podia fazer nada, aí eu falei "ai meu deus do céu". Foi aí que eu assinei uma ocorrência, só também, só disso. Mas aí depois ela foi mandada para outro módulo, aí ela parou de ser C2, aí nós deu graças a Deus, porque ninguém aturava aquela mulher, mulher do céu, ela era a pior C2 que tinha lá dentro, e eu espero também que ela não esteja mais lá quando eu for lá.;*

## 2- Internação: Briga com internas

Os relatos de brigas entre internas foram resumidos nesta categoria e apresentados abaixo.

*Eu não sei se era porque eu era mais violenta (inaudível) A gente que é assim sofreu muito foi briga né Entre as meninas mesmo? ... Era, até que eu fiquei muito agressiva, furei logo o olho da menina com o lápis. Com o que? Com o lápis;*

*(...). Outras jovens que chegavam descontroladas.;*

*Das internas eu já briguei fisicamente, já ...é. Eu também já fui a pessoa que agrediu fisicamente e psicologicamente outras internas.;*

*(...) e com as internas brigava por causa de fofoca.;*

## 3- Externa: Drogas

A violência associada ao uso ou tráfico de drogas, revelada nas falas das egressas, foi nesta subcategoria resumida.

*Então, como eu disse eu era usuária, né? Aí eu estava sem dinheiro. O menino era traficante, aí falou que ia colocar droga, pra mim ficar com ele. E eu fui, porque eu era muito ingênua. E... aí eu fui. Aí eu fui com ele pro meio dos mato assim. Botamo um papelão no chão. Sentamo, e ele foi colocando as drogas pra mim usar. Aí... e eu falei que ia ficar com ele. Quando... ele falou "então devolve minha droga". Aí eu falei "não eu só vou usar aqui a última vez e vou ficar contigo". Aí quando eu virei, pra pegar o negócio que eu tava usando a latinha, ele me furou. Aí... depois de uns dois dias eu perdi meus movimentos das pernas.*

*Eu já...que eu saí né, aí eu voltei pra minha casa, com minha mãe né....minha mãe faz corre ainda, minha família, então eu tava no mesmo contexto. E quando a gente a gente foi embora de Brasília foi por causa de guerra de drogas né, então assim, foi meio que consequentemente...teve aquelas violências de dentro de casa, de ela com marido, aí comigo, aí ia. É...eu já tive que ir limpar sangue de corpo que ela...que morreu dentro da casa dela, de um ex marido, aí eu fui lá e tive que limpar o sangue pra ela, e depois fugir por causa de ameaça, então sim. Hoje ta bem menos, atualmente, que eu moro mais só e eu tento ficar mais afastada por conta dessas coisas, então diminuiu né essas coisas,*

*Sim, eu tô é jurada de morte, né. Eu to aqui falando com você tranquila, mas ainda tô jurada de morte. O meu certo passado me condena, de uma certa forma. Fui pra Bahia corrida daqui. Me condena por uns certos fatos ainda aqui, porque tipo, dívida de drogas de passado, caguetagem, não de eu ter caguetado, mas sim de pessoas ter me caguetado e eu ter ferrado outras vidas de outras pessoas, por causa disso...os únicos tipos de ameaça que eu tive foi esse.*

#### 4- Externa: Relacionamento Abusivo

Nesta subcategoria foram reunidos os relatos de violência de gênero, ou doméstica, mais especificamente a dos relacionamentos abusivos.

*Não, fiquei bem né, porque só com meu ex marido né, que era um rapaz que eu tava casada né, que aí ele veio tentar me agredir né, aí eu acabei furando ele.... Não, o que não deixou eu estudar e fazer os cursos foi o pai da minha filha, que eu fiquei um ano e onze meses com o pai da minha filha, aí quando eu separei do pai da minha filha eu conheci esse outro rapaz e a gente morou junto nove meses. Só que quando eu conheci, ele era maior de boa né, aí a gente saia, curtia, ele não bebia, não ficava doidão, eu trabalhava e aí eu chegava, ele limpava a casa, fazia tudo. Aí depois, quando já tinha uns 4 meses que a gente tava morando junto, aí ele só queria saber de farra, ficava a noite todinha bebendo, fazendo farra com os amigos dele, aí não queria que eu fosse trabalhar, quando eu ia trabalhar ele ficava na porta do meu serviço enchendo o saco, ou não deixava eu sair com as minhas amigas, aí foi ficando maior chato. Aí quando eu falei que não queria mais ficar com ele, ele foi e começou a ficar me perturbando. Aí teve um dia que eu falei que ia separar dele, ai ele chegou bêbado e foi tentar me agredir né, aí eu fui e empurrei ele, ai ele tava com uma faca, aí eu peguei a faca dele e meti a faca nele.;*

*Sim. De quem? Namorado. Quando? Teve um longo relacionamento abusivo e agora está em outro relacionamento abusivo.;*

*Como? Violência física por parte do namorado por ciúmes.;*

*Quando eu saí teve uma ameaça sim, só que aí o rapaz morreu, mas não foi eu que matei não, ta gente? Pelo amor de deus. Ele me ameaçou, ele era meu ex né, como eu não queria mais voltar pra ele, ele veio me ameaçar, ai passou duas semanas depois e ele morreu.;*

Os relatos das egressas e a análise descritiva dos dados revela que a violência que parece permear o passado das jovens, permanece presente no contexto da internação. Primeiro, o cotidiano é marcado por conflitos e a administração tem o desafio de lidar com as diferenças em

um contexto restritivo, onde as regras devem ser impostas e a segurança deve vir em primeiro lugar. Em nome mesmo da segurança é que a maioria dos profissionais são contratados. O alto número de ocorrências disciplinares e a fala das egressas apontam um dos maiores desafios do Programa.

O contexto de restrição e de ócio facilita o desenvolvimento da agressividade, levando a brigas entre internas e a problemas disciplinares. Segundo os relatos das jovens, os conflitos com os agentes ocorrem nesse contexto, com relatos de violência física, psicológica e até mesmo tortura. Os agentes recebem treinamento especial para lidar com os socioeducandos, a questão é se esse treinamento tem sido suficiente, especialmente relação ao manejo de crises e casos extremos.

Quando em liberdade, algumas egressas enfrentam os mesmos problemas de antes. Violência doméstica, relacionamentos abusivos, pares envolvidos no crime, violência relacionada as drogas e um empurrão rumo à reincidência.

### **Impacto na Vida**

Buscou-se apreender como as egressas percebem o impacto da internação em suas vidas, passado, no mínimo, um ano desde a saída na Unidade. Para tal, foram questionadas: “Como você avalia o impacto da internação na sua vida?”. As repostas foram submetidas à análise qualitativa, que gerou as subcategorias expostas na tabela 21.

#### **Tabela 21**

Subcategorias da Categoria Impacto na Vida

---

Subcategorias

---

- 
- 1- Indiferente
  - 2- Estudo e Cursos
  - 3- Mudança pelo sofrimento
  - 4- Ruim: “não regenera ninguém”
  - 5- Ajudou a crescer e ter outras perspectivas
  - 6- Pensar em não voltar
- 

### 1- Indiferente

Nesta subcategoria estão as respostas assentadas na percepção que a internação não trouxe impacto na vida das egressas.

*Não fez diferença na minha vida.;*

*Não impactou em nada, só o projeto do livro mesmo.;*

*Tranquilo. Não me trouxe consequência.*

### 2- Estudo e cursos profissionalizantes

A percepção de impacto que foi relacionada ao progresso nos estudos e oportunidade de realizar cursos foram reunidas aqui.

*Não, foi um baque assim para mim no começo. Mas depois que tava, não tinha muitos, muitos é... cursos profissionalizantes, mas o que eles arrumaram pra gente, a gente agarrava. Era oportunidade, sabe? Muito boas e... a gente agarrava....Sim, porque não eram muitas e a gente tava preso, né? É o mínimo que a gente podia fazer era segurar com força;*

*Acho que nos estudos, me incentivou a terminar meus estudos e ser mais independente;*

*Me fazia estudar, o curso. Aprender alguma coisa.*

### 3- Mudança pelo sofrimento

Algumas egressas se referem ao impacto na vida como uma mudança pela dor e pelo sofrimento. Respostas nessa direção foram reunidas nesta subcategoria.

*Na minha vida, depois que eu saí de lá? Acho que valeu a pena eu ter ido passar lá uns tempos, falar igual minha mãe ‘sua segunda casa’. Acho que se eu não tivesse passado lá esses dois anos acho que eu estaria a mesma pessoa assim;*

*Tipo assim, para mim foi um trauma, mas foi muito bom para eu não fazer as mesmas burrices de novo. Cadeia não é lugar de gente e nem de animal, não é. Ficar presa sendo humilhada pelos outros;*

*Pelo sofrimento que eu passei, porque querendo ou não a gente sofre né, (inaudível) a gente tem que se afastar das pessoas que a gente convive e colocar no meio de pessoas que a gente não sabe nem quem é e nunca viu. Aconteceu muita coisa na minha vida, fez com que eu parasse para pensar, meditar mais sobre o que eu queria para mim. E foi através dessa meditação que toda, desse tempo todo que eu não tinha nada pra fazer, que eu ficava lá só engordando, nem pra engordar eu não presto, aí foi que fez eu sair. Da última vez foi praticamente eu que me entreguei. Aí faltava terminar, terminei. Faltava mais 6 meses e eu terminei, vim embora e depois disso... Nunca mais voltou... Pra lugar nenhum, deus me livre;*

*Ajudou e atrapalhou. Aprendi muita coisa, teve momentos bons e momentos ruins. A gente fazia uns trabalhos artesanais, fazia muita coisa lá, não posso reclamar de lá não, porque lá também foi muito bom para mim. Lá precisa de mais afeto, mais respeito para as pessoas, mais liberdade para as pessoas lá dentro. Às vezes a gente ficava o dia todo na cela, não saía para nada, é difícil.;*

*Me ajudou né, mas sofrendo. Devia ajudar de um jeito que a pessoa não sofresse, dando valor na vida, na liberdade, entendeu? Porque aprendi na base do sofrimento, é comendo comida ruim, azeda, uma coisa que você não quer, foi na base do sofrimento.;*

*Pra mim foi bom. Porque eu era muito bicho solto vei. Eu aprontava muito. Então, lá me prendia, mas me prendia por um lado bom. Entendeu? Por mais que lá eu estava preso, eu soube tirar uma coisa boa. Entendeu? Daquilo que foi ruim para mim? Então, para mim foi de boa. O tempo que eu passei lá. A rebelião que eu participei, esses trem. Ixe, não muda a minha visão que aquilo foi bom para mim.*

#### 4- Ruim: “Não regenera ninguém”

Nesta subcategoria foram reunidas as falas que apontam para uma percepção de impacto negativo da internação na vida das egressas, com destaque para um efeito oposto ao esperado: internação não regenera.

*É horrível, não recomendo ninguém para aquela Unidade, a pessoa sai é pior de lá. Pode falar que o socioeducativo ele ajuda a que ele não ajuda não. Ele é só caozinho....Raiva, ódio.;*

*Internação não ajuda ninguém não. Cadeia nenhuma regeira ninguém. O mudar vem de si. Então descarta esse negócio de internação e ajudar, porque não ajuda não...Não, por que assim, após sair de lá você precisa de alguma coisa pra te incentivar..Não, contribuiu lá dentro pra passar o tempo só, mas pra leva a diante não. São coisas que nem no dia a dia a gente já faz na rua, então não é uma coisa que incentiva ninguém.;*

*Não me acrescentou vontade de mudar e sim de fazer coisa errada, por causa da raiva que senti e por estar sendo humilhada por agentes, maltratada. Lá podia ter mais oportunidades de cursos e de empregos para as pessoas, um tratamento mais humano com os internos, sabe? Esporte na semana e fins de semana, teatro. Meus filhos foram minha motivação para mudar;*

*Ruim, sem liberdade e longe das filhas.;*

*Ah, não sei. Eu entendo só que foi uma fase muito ruim da minha vida. Lá dentro eles não trouxeram nada de bom para minha vida na verdade, e também não eu não queria de novo isso, não foi bom não.;*

*Eu tenho como palavra para dizer que foi muito ruim. Péssimo na minha vida. Que acabou com uma parte dela. Apesar que eu sou nova, mas acabou com uma parte dela muito grande.*

##### 5- Ajudou a crescer e ter outras perspectivas da vida

Algumas egressas apontaram que a internação ajudou a crescer e ter outras perspectivas, uma mudança de mentalidade ou um aprendizado de vida.

*Foi bom, me ajudou a ser alguém melhor, a crescer, ver que existem outros caminhos para conquistar as coisas da forma certa, honesta;*

*Acho que ajudou a evoluir, a pensar mais, analisar nos meus atos né, nas consequências da vida mais, porque antigamente fazia as coisas e não estava nem aí, foda-se o mundo e as pessoas. Não, hoje em dia já olho de forma diferente, que tem que mudar é para mim, não é pros outros, então não adianta fazer as coisas pros outros e não pensar em si futuramente, que ai toma no rabo. Pelo menos eu tomei lá, doeu até.;*

*Assim, apesar de tudo eu ainda acredito que foi positivo, sabe? Eu acho que foi a partir dali que eu consegui ter outras perspectivas além do que eu esperava para mim né, de sair e voltar para minha casa, não sei...acho que apesar de tudo, apareceram pessoas e projetos que foram estourando algo sabe? Diferente, então eu avalio que seja bom sim. Da gente sempre falar que a internação não tá ideal, mas sem ela ta muito pior.;*

*Assim, eu tive...cara, não sei nem te explicar...me impactou por um certo motivo de ter me ajudado a cair na realidade, assim, de ser um cidadão. Eu sei que tem muitos meninos e muitas meninas boas lá dentro, mas são poucos, são poucos os que saem de lá com a minha mentalidade, são bem poucos. E me impactou em muita coisa sabe? Me ensinou, me ensinou a viver, não da certa forma, mas no caminho certo.;*

*Por um lado, foi bom, me ajudou bastante a ser quem eu sou hoje, pensamento e atitude assim, me ajudou bastante porque quando eu entrei lá eu era muito imatura, eu não tinha cabeça para fazer as coisas direito, sempre queria ser superior que os outros, ser mais que os outros e lá me ensinou a ter mais humildade, ser mais sincera, ter mais paciência. E paciência nem tanto né, porque eu não tenho muita paciência, mas me ensinou bastante coisa, porque foi a primeira vez que eu passei lá e eu passei por lá a primeira vez e já fiquei dois anos então lá me ajudou bastante a sair diferente de lá. Porque aqui na rua eu estava bastante descontrolada, estava muito louca, ai eu fui pra lá, parei e pensei, e sai diferente, graças a deus. Lá a pessoa só muda se quiser, não tem esse negócio de vai preso e não muda, a pessoa muda por vontade própria, se entrar lá dentro e falar: vou sair diferente, vou sair lá fora e vou fazer isso e isso, pronto.;*

*Eu avalio como um aprendizado de vida, avalio também como se Deus tivesse me livrado de alguma coisa porque querendo ou não geralmente quando a gente tá nessa vida do crime a gente vai aprontando uma coisa atrás da outra, a gente trafica, a gente usa droga, a gente vai pro frevo. Então eu avalio como um livramento;*

*Eu avalio como um lugar ruim mas que me trouxe coisas boas no meu futuro e um aprendizado de vida.*

#### 6- Pensar em não voltar

Por fim, nesta última subcategoria estão as falas que relacionam o impacto à ideia de consequência, especificamente de não voltar a ser presa de novo.

*Me influenciou de muitas formas negativas, positivamente também, porque hoje eu penso duas vezes antes de tomar qualquer atitude, antes de fazer qualquer besteira, para não ter que passar por tudo de novo. Porque lá era ruim e no sistema prisional era bem pior.;*

*Só me fez querer pensar em não querer voltar para lá. Nem para lá, nem para lugares pior.;*

*Eu acho que serviu só pra mim dá valor mais pra minha liberdade porque muitas vezes a gente tá aqui fora e a gente não dá o valor. Acha vida sem graça, muitas pessoas reclamam demais da vida. A gente aprende a dar valor para cada momento. Liberdade mesmo, aproveitar cada momento.;*

*Um caminho que assim, tipo, aqui é bom, do outro lado, que é a colméia, é onde o filho chora e a mãe não vê, então não queira cair lá. Isso foi o impacto na minha vida. Eles me deram a claridade de não querer ser presa de maior, procurar o meu melhor, de maior. Nem que seja assim, o básico do básico, mas para mim procurar minha melhoria quando eu tiver de maior. E foi isso que ele me ensinou, porque no de menor não é ruim não, mas no de maior é. O de maior é pesado. Foi isso que ele me impactou na minha vida.*

*Uma lição de que tudo na vida tem consequência.*

Entender a perspectiva das egressas sobre o impacto que a internação teve em suas vidas é essencial para a compreensão da efetividade do Programa socioeducativo de internação. Também, o que restou pendente e ausente nas falas dá sinal exatamente do que ficou pendente e ausente no Programa.

As falas das egressas trazem uma ideia de impacto vinculado ao sofrimento: distanciamento da família e dor. Há relato de que a internação acabou com parte da vida, de que não regenera ninguém. O impacto também é visto pela garantia de consequência caso a jovem continuar o envolvimento no universo criminal, como relata uma jovem: “Uma lição de que tudo

*na vida tem consequência*”. Nessa seara, as referências ao impacto de cursos e à melhoria do nível de instrução não insípidas. Não houve qualquer menção a impacto na direção de oportunizar empregos ou quaisquer trabalhos. Não obstante, para algumas, gera algum tipo de crescimento, mudança de perspectiva e amadurecimento.

### **Reincidência e Desistência do Crime**

Os dados sobre reincidência foram coletados de duas formas: tanto das certidões criminais emitidas pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios-TJDF, quanto por meio de autorrelato das egressas.

A certidão criminal é negativa quando não houver sentença condenatória criminal transitada em julgado ou se o processo tiver sido arquivado. Se refere a informações relativas a termos circunstanciados, inquéritos e processos criminais em tramitação nos juízos de primeira instância (Tribunais do Júri; Varas Criminais; Varas de Entorpecentes do DF; Varas de Delitos de Trânsito; Vara de Execuções Penais; Vara de Execuções das Penas e Medidas Alternativas; Vara da Infância e da Juventude; Vara de Falências, Recuperações Judiciais, Insolvência Civil e Litígios Empresariais do DF; Juizados Especiais Criminais; Juizados de Violência Doméstica; Auditoria Militar do DF) e nos órgãos julgadores de segunda instância do TJDF. Assim, considerando o total da amostra, 26,1% (n=12) não apresentou certidão criminal negativa.

Quanto às egressas, durante as entrevistas essas foram questionadas sobre a ocorrência de novas apreensões após a saída da UISM. Nesse caso, 40 % (n=12) das respondentes declarou ter sido presa pelo menos mais uma vez. Como motivos para as novas apreensões estão o tráfico de drogas e o roubo.

Optou-se por criar uma variável, nomeada de desistência do crime, que conjugasse tanto a reincidência autorrelatada quanto institucional, a fim de diminuir a falta de informações relacionadas aos *dropouts* de sujeitos de pesquisa, mantendo, assim, o tamanho inicial da amostra. Nesse caso, 30,6% (n=15) das participantes tiveram algum problema na justiça.

Teste de correlação foram executas no sentido de descobrir quais fatores estavam associados à desistência do crime. Os resultados são apresentados a seguir.

### Maternidade e Desistência

Não foi possível realizar uma análise com o  $X^2$ , para medir a associação entre a desistência do crime e a presença de filhos no contexto da internação, visto que 25% das células apresentaram frequências esperadas menores do que 5, assim o teste estatístico apropriado foi o da probabilidade exata de Fisher. Ele forneceu um  $p = 0,01$  para uma hipótese bilateral. O valor de V de Cramer obtido foi 0,37, ou seja, aproximadamente 14% das variações das frequências dos desistentes pode ser explicada pela variação das frequências da presença de filhos. Assim, foi possível concluir que existe uma relação entre a desistência do crime e a maternidade.

**Tabela 22**

Tabulação cruzada de Desistência do crime x Maternidade

			Desistência do Crime		Total
			Sim	não	
Se teve filhos até a internação	Sim	Observado	11	0	11
		Esperado	7,6	3,4	11,0
	não	Observado	22	15	37
		Esperado	25,4	11,6	37,0
Total		Observado	33	15	48
		Esperado	33,0	15,0	48,0

### Uso de drogas e Desistência

No caso do uso de drogas, uma análise de  $X^2$  foi executada para descobrir se existe uma relação significativa entre o tipo de droga usada (crack e cocaína) e a reincidência. O teste não pode ser realizado com o uso de crack devido ao baixo número de sujeitos ( $n=5$ ). Para cocaína, o valor do  $X^2$  foi de 6,65 com uma probabilidade associada (valor-p) de 0,01 para o grau de liberdade 1, mostrando que esse relacionamento é improvável apenas com resultado do erro amostral. O V de Cramer obtido foi de 0,37, ou seja, aproximadamente 14% das variações das

frequências das reincidentes pode ser explicada pelas variações das frequências das que usam cocaína. Assim, é possível concluir que existe uma relação entre uso cocaína e reincidência.

**Tabela 23**

Tabulação cruzada de Desistência do crime x Uso de cocaína

			Desistência do Crime		Total
			Sim	nao	
Se era usuária de cocaína antes da internação	Sim	Observado	11	11	22
		Esperado	15,1	6,9	22,0
	não	Observado	22	4	26
		Esperado	17,9	8,1	26,0
Total		Observado	33	15	48
		Esperado	33,0	15,0	48,0

#### Nível de Instrução, Trabalho e Desistência

Foi realizado o teste  $X^2$  a fim de descobrir se existe associação entre a série escolar e a desistência do crime. Nem a variável “Evolução de série após a liberação” nem a variável “Nível Médio de instrução” apresentou associação significativa com a desistência. Optou-se por realizar análise de Regressão Logística com a variável série escolar como variável explicativa, mas esta revelou não possuir poder preditivo na desistência.

Com relação ao Trabalho, estar trabalhando no momento da entrevista também não apresentou associação significativa com a desistência do crime. O teste da probabilidade exata de Fisher forneceu um  $p=0.25$  para hipótese bilateral e o valor do V de Cramer foi 0,24.

Considerando que esse resultado pode estar sendo influenciado pelo fato de que algumas egressas só conseguiram emprego por meio da FUNAP, ou seja, porque haviam reincidido, esses casos ( $n=2$ ) foram desconsiderados para a realização de um novo teste. O teste da probabilidade exata de Fisher forneceu um  $p= 0,02$  para hipótese bilateral e um V de Cramer de 0,47, ou seja, aproximadamente 22% da variação da frequência das desistentes pode ser explicada pela variação das frequências das que trabalham.

**Tabela 24**

Tabulação cruzada de Desistência do crime x Trabalho

			Desistência do Crime		Total
			Sim	não	
Trabalho	Sim	Observado	8	0	8
		Esperado	5,1	2,9	8,0
	não	Observado	10	10	20
		Esperado	12,9	7,1	20,0
Total		Observado	18	10	28
		Esperado	18,0	10,0	28,0

#### Coabitação e desistência do crime

A variável estado civil foi redimensionada, com criação de uma nova variável nomeada coabitação. A coabitação engloba o casamento e a união estável versus o estado civil solteira. Essa variável não apresentou associação significativa com a desistência do crime. O teste da probabilidade exata de Fisher forneceu um  $p = 0,4$  para hipótese bilateral e um  $v$  de Cramer de 0,19. Conclui-se que não há evidência nessa amostra de que exista um relacionamento entre a coabitação e a desistência do crime.

#### Tipo de Saída e Desistência

Buscou-se investigar se o tipo de saída da Unidade apresenta associação com a desistência do crime. Nesse caso, foi criada uma variável *dummy* para o tipo de saída: se por meio de liberação judicial ou se pelas demais formas de saída (evasão, semiliberdade e prisão domiciliar).

Não foi possível realizar uma análise com o  $X^2$ , para medir a associação entre a desistência do crime e o tipo de saída já que 25% das células apresentaram frequência esperada menor do que 5, assim se utilizou, novamente, o teste da probabilidade exata de Fisher. Ele forneceu um  $p = 0,01$  para uma hipótese bilateral. O valor de  $V$  de Cramer obtido foi 0,40.

Aproximadamente 16% das variações das frequências dos desistentes pode ser explicada pela variação das frequências do tipo de liberação. Assim, foi possível concluir que existe uma relação entre a desistência do crime e a forma em que a socioeducanda sai da Unidade.

**Tabela 25**

Tabulação cruzada de Desistência do Crime x Tipo de Saída

			Desistência do Crime		Total
			Sim	não	
Tipo de saída	Sim	Observado	28	7	35
		Esperado	24,1	10,9	35,0
	não	Observado	5	8	13
		Esperado	8,9	4,1	13,0
Total		Observado	33	15	48
		Esperado	33,0	15,0	48,0

## Discussão

O Programa Socioeducativo de Internação, assim como os demais programas de cunho correcional, revela-se extremamente complexo em sua dinâmica e funcionamento. Não só tem que administrar vários aspectos da vida de seu público, cujas dimensões são concentradas em um mesmo ambiente, tal qual as instituições totais descritas por Goffman (2005), mas também deve dar resposta à sociedade mais ampla e à comunidade na qual se insere, no que diz respeito ao seu objetivo fundante que é a redução do crime.

A tarefa desafiadora de realizar uma avaliação de um programa desse porte foi facilitada pela escolha de utilização dos modelos lógicos que possuem como característica principal, resumir, tornar palpável e visível seu funcionamento. A teoria que o sustenta é revelada em diagrama, por meio do nexos causal existente entre a estrutura do Programa, suas atividades e seus resultados. Grosso modo, o programa possui como finalidade a reinserção social da socioeducanda e a desistência ou interrupção da prática de atos ilícitos. Não obstante, os resultados desse estudo revelam caminhos bem mais “tortuosos”.

Coerente com a ideia de que a avaliação de programas sociais é mais profícua quando busca o fortalecimento de transformações em prol da cidadania (Minayo, Njaine & Assis, 2004), se entende que a avaliação do Programa Socioeducativo de Internação guarda objetivos de natureza formativa, processual, aberta e conceitual, visando a sua melhoria incremental. Nesse caminho, os resultados revelam algumas conquistas do Programa, bem como alguns percalços.

Primeiro, o Programa cumpre parte do que é proposto pelos princípios da intervenção correcional efetiva e pelo modelo RNR. O princípio do risco sugere que a intervenção mais gravosa seja utilizada apenas nos casos mais sérios de envolvimento criminal. Os serviços intensos devem ser dirigidos aos infratores de alto risco e gravidade e devem ser minimizados os serviços para infratores de baixo risco. Os clientes de baixo risco devem ser separados ao máximo dos de alto risco (Andrews & Bonta, 2010; Wilson, 2011; Robinson & Crow, 2009). Observou-se que sistema de aplicação de medidas no DF funciona de tal forma a reservar a internação estrita apenas para os casos de crimes graves, reincidência em crimes graves ou de

não cumprimento reiterado de medidas anteriores, tal qual prevê o ECA e o SINASE. Os dados da trajetória infracional apontam que a maior parte das meninas iniciou envolvimento criminal precocemente, já possuíam medidas socioeducativas e internações anteriores.

O segundo princípio, o da necessidade, que sugere a classificação efetiva das necessidades criminogênicas associadas a comportamentos pró-criminais também é cumprido pelo Programa, o que pode ser observado a partir da análise documental das jovens. Nesse princípio se baseia a elaboração do Plano Individual de Atendimento-PIA. Todas as socioeducandas possuem, elaborado por equipe multidisciplinar, que conta com análise das necessidades das jovens e dos objetivos a serem cumpridos ao longo da internação.

O programa cumpre apenas em parte o terceiro princípio, o da responsividade, ou seja, oferecer uma intervenção de acordo com as características do cliente, que combine com as habilidades e estilos do indivíduo, além de considerar a importância de relações terapêuticas, bem como de uma intervenção cognitivo comportamental estruturada. O discurso das egressas demonstra que apesar da oferta de um “tratamento” multimodal, este é incerto, massificado, não orientado para habilidades e nem de abordagem comportamental.

Sobre a filosofia do Programa, considera-se que a filosofia em que se baseia a ação socioeducativa, terapêutica e de restauração, vai em direção ao que Lipsey (2009) aponta com mais efetivo na intervenção correcional, quando comparado à filosofia apenas baseada em sanção, disciplina e punição. Com filosofia terapêutica estão os programas de cunho restaurativo, de desenvolvimento de habilidades, aconselhamento e de múltiplos serviços, como gerenciamento de caso (Lipsey, 2009). No entanto, na prática do contexto socioeducativo, o que se observa é que essa filosofia tem sido implementada processualmente, envolve posicionamentos políticos, retrocessos e conciliação de práticas diversas.

Conforme visto, a dificuldade em transformar a filosofia do Programa em uma ação coerente vem permeando a história das práticas frente aos jovens considerados em desvio social no Brasil. Desde as primeiras escolas do crime, como eram considerados o SAM e as FEBENS, a filosofia de ação que prepondera é a da repressão, acabando por fomentar a internação como

produtora de desvio. As egressas mencionam esse aspecto quando trazem a ideia de que “internação não recupera ninguém” e quando revelam um cotidiano pesado, de violência e adoecimento no interior da Unidade. Na prática, observa-se o que Schuch (2009) aponta como uma dificuldade que é a do desenvolvimento de competências necessárias à “cultura dos direitos”, num contexto de prática paradoxal, de ambiguidade de ser ao mesmo tempo pedagógica, terapêutica e correcional.

Os resultados demonstram que o Programa socioeducativo de internação falha, especialmente, em cumprir o objetivo de acompanhamento e suporte na reinserção das egressas. Essa parece ser uma grande lacuna do Programa. A ideia de que esse deve fomentar meio de sustentação, curso especiais visando à reintegração e liberdade antecipada (UNICEF, 1090) não tem encontrado ressonância na prática. As egressas mencionam o despreparo para o retorno à comunidade, a sensação de sair “sem nada”, relatam falhas na capacitação profissional, vista como dissonante da realidade. Os dados apontam para a baixa inserção no mercado de trabalho e as egressas destacam dificuldades financeiras e instrumentais para dar continuidade à profissionalização. Chama atenção ao fato que apenas uma jovem realizou estágio durante a internação, o que destoia do preconizado nas Leis, que garante à socioeducanda o direito de ser liberada gradativamente, o que deve ocorrer não apenas por meio das saídas sistemáticas, mas de efetiva inserção cidadã na comunidade.

Assim, o que para Listwan, Cullen e Latessa (2006) é visto como essencial, ou seja, que os programas de reintegração sejam executados em três etapas, duas delas no que se refere à efetiva reinserção comunitária, não ocorre no Programa avaliado. Para os autores, na segunda fase, do processo de retorno à comunidade, é ideal que haja serviços de tratamento atualizados com as necessidades e desafios enfrentados pelo indivíduo. O que se observou é que poucas meninas dão continuidade ao tratamento realizado na Unidade e só podem contar com o acompanhamento esporádico realizado pela ONG INESC. A terceira fase, que seria um acompanhamento de longo prazo com foco na manutenção e prevenção de recaída, tampouco é executada, o que contraria diretamente a missão do Programa quanto ao preparo para o convívio

social e o SINASE, quanto à necessidade de “verificar a situação do adolescente após cumprimento da medida socioeducativa, tomando por base suas perspectivas educacionais, sociais, profissionais e familiares” (Brasil, 2012a, p.10).

Esse descompasso no acompanhamento das egressas do Programa, revelando uma distância entre o direito assegurado e o realizado no cotidiano, também foi destaque da pesquisa de Volpi (2001) com egressos em âmbito nacional. Essa lacuna revela um abismo existente entre as medidas protetivas e as medidas socioeducativas, abismo esse que é consonante com o recrudescimento das práticas repressoras e das políticas de segurança.

Para Lipsey (2010), quanto maior a quantidade e volume de serviços oferecidos pelo programa, em termos de duração e frequência de contato, menor as taxas de reincidência. Também, a qualidade do programa, como maiores taxas de evasão e rotatividade de pessoal, menor treinamento da equipe e incompletude do serviço foram associados a maior reincidência. No caso dos objetivos formais avaliados no Programa, observou-se que, em relação à profissionalização e à escolarização, os objetivos foram apenas parcialmente alcançados, exatamente devido à incompletude do serviço e ao baixo volume de entrega.

No caso da profissionalização, a maioria das jovens percebe os cursos como incertos ou desconectados de sua realidade. Uma vez que os cursos são oferecidos por meio de parcerias e convênios, infere-se que a rotatividade é alta e a continuidade da oferta é variável. Ainda, poucas foram as meninas encaminhadas ao primeiro emprego, estágio ou ao mercado de trabalho formal e aquelas poucas que conseguiram esse encaminhamento, acabaram por abandonar a oportunidade, seja por dificuldades materiais e logísticas (dinheiro do transporte, distância de casa, cuidado com os filhos) seja pelo retorno ao modo de vida anterior. Assim, resta saliente que o Programa deve aumentar a quantidade e a qualidade da capacitação profissional, bem como o acompanhamento real às necessidades que permeiam a inclusão no mercado de trabalho considerando, inclusive, a questão de gênero e do estigma vivido pelas egressas.

O caso do nível de instrução é o mesmo da profissionalização. As socioeducandas evoluem de série escolar, mas o volume e a qualidade da educação oferecida são insuficientes.

Quando em liberdade, muitas não voltam a se matricular e quando o fazem, não permanecem na escola por muito tempo, tal qual observado por LeBlanc (1991). Mesmo assim, a visão das egressas é que o impacto, no geral, foi positivo, considerando o histórico de evasão escolar e de vulnerabilidade em que se encontravam. O programa também cumpre o objetivo de garantir a oferta de acesso à cultura e a maioria vê os projetos com forma de amenizar o cotidiano da internação e de aprendizado.

Com relação ao objetivo de manter a convivência familiar, foi possível observar, a partir dos dados documentais e das entrevistas, que o Programa dispensa esforços no sentido de fomentar o fortalecimento dos vínculos familiares, por meio de atendimentos regulares, cadastro de visitantes e conscientização das famílias. Nenhuma das egressas residia nas ruas e todas mantinham vínculos familiares. Cabe lembrar que esses resultados devem ser vistos com cautela, já que aproximadamente 10% das egressas não foram encontradas.

No que se refere ao objetivo de reduzir os danos ocasionados pelas drogas, este é um tema que revela com mais propriedade a ambiguidade do “tratamento” como um fator de risco (Mendel, 2012). Conquanto o Programa cumpra com o objetivo de oferecer tratamento para a drogadição, com parcerias como CAPS, acompanhamento psiquiátrico e psicológico, ao mesmo tempo, segundo relato das egressas, não consegue evitar o acesso e o uso de drogas na Unidade. Uma das egressas revelou, inclusive, que começou a usar drogas na internação.

O resultado é que aproximadamente 70% das egressas faz uso de álcool ou drogas e, ainda mais preocupante, são os relatos de violência associados a esse uso. Sendo esta uma necessidade criminológica de grande complexidade, a continuidade do tratamento para além da internação revela-se muito importante. Pesquisas demonstram que a dependência química diminui as chances de desistência em mulheres (Benda, 2005; De li & Mckenzie, 2003). Não por acaso, o uso de cocaína, droga com alto poder de dependência, apresentou associação com a reincidência das egressas. Os relatos acerca do manejo da medicação psiquiátrica revelam que é comum a interrupção brusca do tratamento após a liberação, sendo esse mais um aspecto influenciado pela falta de continuidade no acompanhamento das egressas.

Conforme anteriormente mencionado, a coleta de dados se manteve aberta ao surgimento de outros efeitos e resultados não previstos pelo Programa (Weiss, 1975). Esse é o caso do que foi revelado sobre o impacto da internação na saúde física e mental das jovens. Mesmo com a oferta de tratamento, diagnóstico e exames de saúde, destacou-se o sofrimento mental agudo das internas, com casos de automutilação, tentativa de suicídio, depressão e ansiedade. Esses dados corroboram outras pesquisas sobre o impacto do encarceramento na saúde mental dos jovens, piorando aos casos dos jovens que já apresentavam doença mental, elevando os índices de depressão, de auto-agressão e de pensamento suicida (Silva, 2011; Forrest et al., 2000; Mace et al., 1997; Holman & Ziedenberg, 2006).

Outro efeito não desejado digno de menção é o da estigmatização e das consequências da rotulação formal. Como revela uma egressa sobre o questionamento “*quem vai querer contratar uma ex-presidiária? Ninguém.*”. Uma das egressas mencionou que, ao entrar em um curso superior, em uma determinada faculdade, em pouco tempo percebeu que todos os colegas já sabiam sobre a sua passagem pelo sistema socioeducativo, o que a fez mudar de curso. Esse resultado corrobora pesquisas realizadas ao longo de anos e que dão suporte à ideia do estigma como um desafio à reinserção social de ex-infratores (Behravan, 2010; Link & Phelan, 1999; Link et al. 1997). Deve ser uma tarefa do Programa minimizar os dados relacionados à rotulação de egressas, especialmente onde o estigma diminui suas chances de acesso a oportunidades como educação e emprego.

A violência e os conflitos gerados no interior da Unidade, presentes nos discursos das internas e nos índices de ocorrência disciplinares, revela mais um efeito secundário negativo da internação. Abusos, violência, uso de isolamento e tortura acompanham a história das práticas de encarceramento de jovens no Brasil e parece ser um mal difícil de erradicar (Mendel, 2012) Este é um dos motivos pelo qual a internação deve ser o último recurso utilizado.

A pesquisa com as egressas e a avaliação do Programa de internação de meninas trouxe à tona um outro aspecto, que deve permear ações futuras do Programa, que é a especificidade de gênero. As teorias feministas que explicam o crime feminino encontram fundamento nos

resultados encontrados. O histórico de violência sofrida, com destaque para a violência doméstica e sexual, o envolvimento em relacionamentos abusivos, a vitimização presente nas falas das egressas e os relacionamentos com companheiros envolvidos no crime, bem como o fenômeno de feminização da pobreza, são todos fatores previstos em literatura como relacionados ao aumento da criminalidade feminina. Assim, o Programa não deve prescindir de trabalhar a questão de Gênero, o desenvolvimento da autonomia e a conscientização dos direitos das mulheres. Cabe citar a fala de uma das egressas sobre o tema.

Ah, a perspectiva de gênero, eu falo muito mais pelas meninas, eu acredito que a educação, não só a educação formal, que te forma pro ensino médio ou pro Enem, mas educação sexual, educação sexual reprodutiva, falar de planejamento familiar, falar de violência, falar pra essas meninas o que é violência, falar sobre amor, falar sobre relacionamentos, pra elas saberem diferenciar o que é amor e o que é violência, pra saberem se planejar familiarmente (S11)

Vale destacar que o único óbito conhecido da amostra de egressas se deu por meio da prática de feminicídio. Segundo o Atlas da Violência no Brasil (2019), o número de homicídios de mulheres no país apresentou crescimento expressivo de 30,7% na década em análise (2007-2017). Considerando que a taxa de homicídio de mulheres no Distrito Federal é de 2,9 mortes por 100 mil mulheres (Brasil, 2019), e que é desproporcionalmente maior para mulheres negras, infere-se que as egressas se encontram em situação especial de vulnerabilidade à violência letal, sendo este outro fator de preocupação que deve ser especialmente considerado pelo Programa.

Compreender os fatores relacionados à desistência do crime é um diferencial trazido pela pesquisa. Aproxima-se da proposta de Maruna, Immarigeon e Lebel (2008), que argumentam que programas de reintegração, reforma e reabilitação de ex-infratores são melhor compreendidos quando situadas em um contexto mais amplo de desistência do crime e dos fatores associados.

Tal qual a Teoria da trajetória de vida na desistência do crime, de Sampson e Laub (2003) a maternidade revelou estar associada à desistência do crime na amostra de egressas. A maternidade parece funcionar como “pontos de virada”, ou gatilhos para mudança (Giordano et al, 2002), devido ao controle social informal que ocorre quando se estabelece fortes conexões com outras pessoas. Observou-se, nas falas das egressas, a importância atribuída aos cuidados dos filhos como eliciador de mudança. A maternidade parece gerar capital social promotor de

conformidade e redirecionar as atividades de rotina, distanciando-as de fatores situacionais que induzem ao crime tal qual previsto por Savolainen (2009), além de permitir uma mudança de identidade e de papéis sociais. Os resultados são análogos aos encontrados em outras pesquisas sobre desistência do crime, em que mulheres tendem a apresentar a maternidade como o principal ponto de mudança no padrão criminal e a reduzir o envolvimento com crimes relacionados às drogas (Griffin & Armstrong, 2003; Kreager, Matsueda & Erosheva, 2010; Uggen & Kruttschitt, 1998; Giordano et al, 2001).

Não obstante, o cuidado com os filhos pode envolver muito stress, dificuldades financeiras e de recursos. Algumas egressas mencionam a maternidade como uma das principais explicações para não terem um emprego e não terem buscado maior capacitação profissional. Nesse sentido, ao considerar a questão de gênero e da maternidade o programa poderia desenvolver projetos de auxílio e prioridade às mães egressas.

Outro fator associado à desistência nas egressas foi o emprego. Para Rolim (2018), o emprego deve ser parte central de qualquer estratégia voltada à recuperação de pessoas com histórico de envolvimento criminal. Para Uggen (2000) o emprego cumpre papel decisivo principalmente no caso de pessoas com idade superior a 26 anos. Tal qual a maternidade, um emprego redireciona as atividades de rotina da egressa. Pesquisas mostram que mulheres economicamente independentes são mais propensas à desistência (Mcivor et al., 2009; Taylor, 2008). Esses resultados reforçam a necessidade de o programa despender esforços para a inclusão laboral das egressas.

Observa-se que não houve associação entre a coabitação e a desistência. Esse resultado pode ser explicado pela alta porcentagem de companheiros com histórico de envolvimento criminal. Alguns pesquisadores revelam que os homens tendem a se beneficiar mais do casamento e da coabitação, devido a tendência de que *“men marry up and women marry down”* ou seja, existe uma maior probabilidade de as mulheres casarem pior que os homens, considerando que existe mais homens envolvidos no crime que mulheres (Zoutewelle-Terovan et al, 2014; Simons & Barr, 2012; Giordano et al., 2002).

Por fim, em relação ao nível de instrução, segundo os resultados, não foi encontrada associação significativa com a desistência. Não há unanimidade nas pesquisas sobre o efeito da educação na desistência do crime para mulheres. Segundo Giordano et al.(2011) a graduação no ensino médio não esteve relacionada à desistência, tal qual na nossa amostra. Resultado oposto também já foi mencionado por Huebner et al., (2010) e Uggem e Kruttschmitt (1998). O resultado pode ser explicado pela baixa qualidade do ensino oferecido, que acaba por não gerar oportunidades reais de vida, além de não influenciar significativamente na mudança das narrativas pessoais das egressas. Conforme relatos de parte delas, a educação oferecida pelo programa era vista como apenas para cumprir notas e passar de ano ou mesmo para passar o tempo fora das celas.

O tipo de saída da Unidade revelou estar associado à desistência. Provavelmente isso se deve ao fato de que as meninas encaminhadas à semiliberdade acabaram por evadir, e tal qual as que já evadiram desde a internação, encontrava em situação de fuga, o que cria ou reforça uma narrativa antissocial, além do fato de que elas talvez já não guardassem interesse de mudar efetivamente de estilo de vida. Por esses motivos, o cumprimento adequado de toda a medida, bem como a liberação por decisão judicial é associado à desistência.

Finalmente, deve-se considerar que o Programa enfrenta limitações contextuais notórias, especialmente no que se refere ao perfil da jovem que ingressa na internação. Vê-se, a partir dos resultados, um claro recorte gerado pela vulnerabilidade social a que são expostas e que as empurra ao extremo do tratamento judicial. Trata-se de uma juventude maior parte negra e pobre do Distrito Federal, que já vem de um processo de exclusão social, evasão e atraso escolar, violência familiar e comunitária, uso de drogas, gravidez precoce, dentre outros. Assim, não se pode esperar que o Programa opere, por assim dizer, milagres, nem ter o romantismo de que ele, por si só, vai ser suficiente para promover a cidadania que foi e é negada às jovens. Recordando a crítica Vienne (2005) sobre a ressocialização enquanto uma política voltada para as classes populares, mas que, ao invés de objetivar a ascensão destas, acaba por reconduzir o sujeito a possibilidades limitadas de vida.

No fim, o que se observa uma é uma seletividade da justiça que acaba por fomentar uma mesma distinção das jovens de acordo com a sua origem social, tal qual no passado. Conforme destaca Schuch (2010), as expectativas irrealistas do Direito, que se assume como responsável pela pacificação da sociedade, geram a culpabilização dos mediadores, que supostamente não estão executando adequadamente o projeto pacificador. Apesar de parecer tecnocrata e utilitarista, a realização de avaliação de um Programa como esse guarda um objetivo bem mais profundo que é o de trazer à tona a realidade tal qual os dados revelam e o tal qual o público vivencia. Objetivo este pautado na esperança de que, se não é possível mais “inventar a roda”, pode-se, ao menos, melhorá-la.

O modelo GLM pode fornecer luz para direcionamento mais humano dos programas de recuperação de infratores, segundo o qual, alcançar os bens humanos básicos deve ser o primeiro objetivo da reabilitação. Considera que criar uma vida o mais plenamente e significativa possível é também viver um estilo de vida antirriminal, compartilhando com a comunidade e a sociedade mais ampla a responsabilidade no gerenciamento dos conflitos e da melhoria de vida de todos. Em sentido contrário, o impacto percebido pelas jovens do Programa em suas vidas não diz respeito à melhoria da qualidade de vida, mas sim a uma subtração. Quando o impacto foi visto como uma forma de aprendizado, este aprendizado foi eliciado também por uma subtração. Nesse caminho, os resultados da pesquisa levam a crer que a perspectiva de Sawaia (2009) quanto a inclusão social cidadã não foi um objetivo alcançado pelo Programa.

### Considerações finais

A pesquisa está desenhada de tal forma a fornecer importantes contribuições, tanto instrumentais, sobre o funcionamento e impacto do programa, quanto conceituais, permitindo uma revisão sobre a aplicabilidade das teorias sobre programas de reintegração social de infratores e desistência do crime no contexto brasileiro.,

Enquanto avaliação de um programa, buscou contribuir mormente para sua “autorreflexão”, a fim de nortear melhorias nos processos relativos à sua implementação. Em especial, se espera que, lançando luz sobre o complexo processo de reinserção social da egressa no seu retorno à comunidade, a pesquisa fomente procedimentos adequados ao seu acompanhamento, considerando a demanda por esse tipo de atividade no contexto socioeducativo do DF (Marinho, 2013). Ainda, que o uso dos resultados da avaliação pelos responsáveis pela execução do Programa seja facilitado pela participação de pessoas do próprio Programa no processo de avaliação, estreitando a distância entre pesquisa e prática.

Almeja-se que os resultados da pesquisa forneçam, também, subsídios para as discussões sobre o tratamento dispensado ao adolescente em conflito com a lei no Brasil e sobre a questão da redução da maioria penal no País. Nesse sentido, se espera que o modelo lógico produzido e revisado e os resultados alcançados, sejam instrumentos válidos para a construção de uma base comum, sob o qual a sociedade e as pessoas interessadas poderão assentar suas discussões.

A pesquisa possui limitações comuns à avaliação de programas correcionais. Não contou com grupo controle de comparação e sofre com o enviesamento natural dos *dropouts*. Apesar das evidentes limitações do estudo de caso, quanto ao grau de generalizações de seus resultados, ainda sim, se tentou fornecer esclarecimentos importantes a outros programas socioeducativos do país, considerando os pouquíssimos dados e estudos sobre o processo de reinserção social das meninas egressas dos programas socioeducativos. Para tanto, buscou-se utilizar margem de tempo adequada à avaliação de reincidência; incluir, sempre que possível, dados referentes ao *aftercare*; considerar as características da implementação do programa; incluir a percepção dos clientes; utilizar mais de um indicador de reincidência.

Sugere-se que avaliações futuras continuem a considerar o processo de desenvolvimento dos sujeitos e da desistência do crime para explicações mais compreensivas do problema da reinserção de egressos na comunidade de origem. Ainda, que avancem ao incorporar dados relativos a aspectos subjetivos, mudanças cognitivas, escolhas, valores, metas e a transformação da identidade na explicação da desistência do crime.

Por fim, com a realização da pesquisa em avaliação de um programa socioeducativo, intentou-se contribuir para a conscientização dos atores envolvidos quanto a importância de fazer da avaliação um processo contínuo. Não apenas a avaliação da implementação dos programas socioeducativos, o que começa a ser realizado em alguns Estados, mas também dos seus resultados e impacto na jovem, nas famílias e nos sistemas mais amplos, assim como vem ocorrendo em outros países.

## Referências

- Aguiar, V. A. (2006). *CAJE: retratos de um cotidiano de conflitos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Aguilar, M. J & Ander-Egg, E. (1995). *Avaliação de Serviços e Programas Sociais*. 2ed. Petrópolis: Vozes.
- Aguirre, C. (2009). Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. Em: M. L. Bretas; M. Costa; C. N. Maia & F. D. S. Neto (Orgs). *História das Prisões no Brasil*. V.1. Rio de Janeiro: Rocco.
- Almeida, S. S; Soares, L. T; Pougy, L. G. & Souza Filho, R. (2008). *Da avaliação de programas sociais à constituição de políticas públicas: a área da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ
- Almeida, M. M & Sudbrack, M.F.O. (2015). *Avaliação de fatores de risco para o uso de drogas nas redes sociais*. Em: M. F. O. Sudbrack; C. Dalbosco. & S. E. F. N. pereira. (Orgs). *Adolescentes e drogas, lei e justiça: construções teórico-metodológicas para uma clínica da complexidade na socioeducação*. Brasília: Link Comunicação e Design.
- Andrews, D. A., Bonta, J. & Wormith, J. S. (2011). The Risk-Need-Responsivity (RNR) Model: Does Adding the Good Lives Model Contribute to Effective Crime Prevention. *Criminal Justice and Behavior*. 38 (7), p.735-755.
- Ascani, N. (2011). Labeling Theory and the effects of sanctioning on delinquent peer association: a new approach to sentencing juveniles. *Perspectives*. University of New Hampshire. 80-84.
- Astray-Caneda, V., Busbee, M., & Fanning, M. (2011). Social learning theory and prison work release programs. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the tenth Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp.2-8). Miami: Florida International University.

- Baptista, B.G.L. (2010). A pesquisa empírica no direito: obstáculos e contribuições. In; R. Kant de Lima; L. Eilbaum; L. Pires (Orgs). *Conflitos, Direitos e Moralidades em Perspectiva Comparada*. (pp.127-152). Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Barcellos, D. M; Fonseca, C. (2009). Um sobrevôo de pesquisas sobre instituições para adolescentes em conflito com a lei. In: C.Fonseca; P. Schuch (orgs). *Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições.
- Behravan, H. (2010). Sociological explanation of prison re-entry. *International Journal of Criminal Justice Sciences* 5 (2), 286-296.
- Benda, B. (2005). Gender differences em life-course Theory of recidivism: a survival analysis. *International Journal of Offender therapy and Comparative Criminology*, 49, 325-324.
- Bersani, B; Laub, J & Nieuwbeerta, P. (2009). Marriage and desistance from crime in the Netherlands: do gender and sócio-historical constext matters? *Journal of Qualitative Criminology*, 25 (1), 3-24.
- Bickman, L. (1987). The functions of program theory. In: L. Bickman (org). *Using program theory inevaluation*. New Directions for Evaluation. São Francisco: Jossey-Bass.
- Brambilla, B. B; Cardoso, J. T; Capelo, D. F. & Toledo, R. (2015). Psicologia e políticas públicas: uma leitura histórica sobre violências, invisibilidades e juventudes em conflito com a lei. *Revista Ibirapuera*, 10, p.49-56.
- Brasil (2018a). Levantamento anual SINASE 2016. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente: Brasília, DF.
- Brasil (2018b). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias-INFOPENMulheres. 2Ed. Ministério da Justiça e Segurança Pública: Brasília, DF.
- Brasil (2016). 1º Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Políticas Públicas para Crianças, Adolescentes e Juventude. Brasília: DF.

- Brasil (2015b). Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil. Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: DF.
- Brasil (2013a). Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal: Internação. Secretaria de Estado da Criança. Brasília: DF.
- Brasil. (2013b). Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. *Conselho Nacional do Ministério Público*. Brasília.
- Brasil. (2013b). *Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal*. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Brasília: DF.
- Brasil. (2012a). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Disponível em [http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/medidas/legislacao/Lei\\_n12\\_594.pdf](http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/medidas/legislacao/Lei_n12_594.pdf)
- Brasil (2012b). Panorama Nacional: A execução das medidas socioeducativas de internação. Conselho Nacional de Justiça. Brasília: DF.
- Brasil. (2010). *Constituição de 1988*. São Paulo. Saraiva.
- Brasil. (2010). *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Brasília.
- Brasil. (2008). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília.
- Brasil. (1979). *Código de Menores*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm)
- Brito, E. Z. C. (2007). *Justiça e Gênero: uma história da Justiça de menores em Brasília*. Brasília: Editora UnB.
- Bronwnfield, D. & Thompson, K.(2008) Correlates of delinquent identity: testing Interactionist, Labeling and Control Theory. *International Journal os Criminal Justice Sciences*, 3 (1), 44-53.

- Bryson, J. M & Patton, M. Q. (2010). Analysis and engaging stakeholders. In: J. S. Wholey; H. P. Hatry e K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 5-29), San Francisco: Jossey-Bass.
- Burnett, R. (2008). To reoffend or not to reoffend. The ambivalence of convicted property offenders. In S. Maruna & R. Immarigeon. (Orgs). *After Crime and Punishment: Pathways to offender reintegration*. Devon, Uk: Willan Publishing, p.152-180.
- Bushway, S. D; Brame, R. & Paternoster, R. (2008). Connecting desistance and recidivism: measuring changes in criminality over lifespan. In S. Maruna & R. Immarigeon. (Orgs). *After Crime and Punishment: Pathways to offender reintegration*. Devon, Uk: Willan Publishing, p.85-101.
- Caliman, G. (2006). *Desvio social e delinquência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social*. Brasília: Universa.
- Campbell, D. T. (1959). Systematic error on the part of human links in communication systems. *Information and control*, 1, p.334-369.
- Campbell, D.T. (1960). Blind variations and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological review*, 67, p.380-400.
- Campbell, D.T. (1974). Evolutionary epistemology. Em: P. A. Schilpp. (orgs). *The philosophy of Karl Popper*. La Salle: Open Court.
- Campbell, D.T & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Cardoso de Oliveira, L. R. (2011). A dimensão simbólica dos direitos e a análise de conflitos. *Revista de Antropologia*, v.53 (2), pp.451-473.
- Carvalho, S. F; Domingos, A & Serqueira, C. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – GerAcções. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n3/v28n3a08.pdf>
- Cernkovich, S. A; Deines, J.A & Giordano, P. C.(2006). In and out of crime: a life course perspective on girl's delinquency. In K. Heimer & C. Kruttschnitt(Eds) *Gender and*

- crime: patterns in victimization and offending* (p.17-40). New York, NY: New York University Press.
- Chen, H.T. (1996). A comprehensive typology for program evaluation. *Evaluation practice*, 17, (2), p.121-131.
- Christie, C. A. & Alkin, M. C. (2008). Evaluation theory tree re-examined. *Studies in Educational Evaluation*, 38, p. 131-135.
- Clarey, J. H. (1985). Resocialization: a strategy for moving beyond stereotypes. *Journal of Counseling and Development*, 64, 195-197.
- Clear, T. R.; Rose, D. R.; Ryder, J. A. (2001). Incarceration and the community: The Problem of removing and returning offenders. *Crime and Delinquency*, 47, n3, p.335-351.
- Ciarallo, C. R. C. A. (2004). A justiça em conflito com a Lei: Retratos do adolescente no processo judicial. *Dissertação de Mestrado*. UnB. Brasília.
- Coobina, J. (2009). From prison to home: womens pathway in and out of crime. *Tese de doutorado*, Universidade do Missouri.
- Conceição, M. I. G. & Sudbrack, M. F. O. (2009). *Curso de extensão universitária no contexto da educação continuada dos educadores do sistema socioeducativo do Distrito Federal*. Fundação Universidade de Brasília-FUB/SEDH. Brasília
- Conley-Tyler, M. (2005). A fundamental choice: internal or external evaluation. *Evaluation journal of Australasia*, 4, (1-2), p.3-11.
- Cooksy, L. J., Gill, P. & Kelly, P. A. (2001). The Program Logic Model as na Integrative Framework for a Multimethod Evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 24, p 119-128.
- Costa. A. C. G. (2006). *Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Craig, J & Foster, H (2013). Dessitance in the transition to adulthood: the roles of marriage, military and gender. *Deviant behavior*, 34, 208-223.

- Cronbach, L. J., Ambrom, S. R., Dornbush, S.M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. F., & Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cunha, E. L. (2010). Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. *Caderno Cedes*, 30 (81), 157-178.
- David, C., Bahr, S. J., Ward, C. (2012). The process of offender reintegration: Perceptions of what helps prisoners reenter society. *Criminology and Criminal Justice*. 13(4) 446–469.
- Delamater, J. D; Michener, H. A & Myers, D. J. (2005). *Psicologia Social*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Delláglio, D. D. & Costa, L. G. (2011). Jovens em situação de vulnerabilidade social: a rede de apoio e o uso de drogas. Em: . Em: D. D. Delláglio & S. H. Koller, (Orgs). *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (223-257). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Doherty, E & Ensminger, M. (2013). Marriage and offending among a cohort of disadvantage African Americans. *Journal of Research of Crime and Delinquency*, 50, 1-28.
- Faleiros, E. T. S. (2009). A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. Em: I. Rizzini & F. Pilotti (Orgs). *A arte de governar crianças: a História das políticas sociais, da legislação e da assistência á infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Farabee, David. (2005). *Rethinking Rehabilitation: why cant we refor our criminals*. Washington D. C: The AEI Press.
- Feather, N. T., Woodyatt, L., & Mcnee, I. R. (2012). Predicting support for social actino. How values, justice-related varables, discrete emotions, and outcome expectations influence suporte for the stolen generations. *Motivation and Emotion*, 36, 516-528.
- Feather, N. T., & Mcnee, I, R (2012). Values, righth-wing authoritarianism, social dominance orientation, and ambivalente attitudes towards women. *Journal of Applied Social Psychology*, 42, 2479-2504.

- Ferrão, I.S; Zappe, J. G & Dias, A.C.G. (2012). O olhar de socioeducadores de uma Unidade de internação sobre a efetivação da doutrina de proteção integral. *Barbarói*, 36, p.42-55.
- Fitzpatrick, J. L. (2012). An introduction to contexto and its role in evaluation practice. Em D. J. Rog; J. L. Fitzpatrick, & R. F. Conner (Orgs). *Context: a framework for its influence on evaluation practice. New Directions for evaluation*, 135, p.7-24.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª Ed). Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, C & Cardarello, A.D.L (2009). Direitos dos mais e menos Humanos. In: C. Fonseca; P. Schuch. (Orgs). *Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Funnel, S. C. (2000). Developing and Using a Program Theory Matrix for Program Evaluation and Performace Monitoring. *New Directions for Evaluation*, 87, 2000, p.91-101.
- Galinkin, A.L; Camargo, C.K; Marinho, F.C & Santos, S.L. (2015) O Perfil da Adolescente em Conflito com a Lei no Distrito Federal: Integrando Perspectivas Teóricas Tradicionais e Feministas.
- Garapon, A & Papapoulos, I. (2008). *Julgar nos Estados Unidos e na França*. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora.
- Gargani, J. (2012). What can practitioners learn from theorists logic models. *Evaluation and Program Planning*, 38, p.81-88.
- Gatti, B. P. (2005). *Leis do Cárcere: os internos do Centro de Atendimento Juvenil Especializado-CAJE*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Giordano, P; CernKovich, S & Rudolph, J (2002). Gender, Crime and Desistance: Toward a theory of cognitive transformation. *American Journal os Sociology*, 107 (4), 990-1064.
- Goffman, E. (2005). *Manicômios, prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gonçalves Filho, J. M. (1998). Humilhação social: um problema político em Psicologia. *Psicologia-USP* 9 (2), 11-67.

- Griffin, M & Armstrong, G. (2003). The effect of local life circumstances on female probationers' offending. *Justice Quarterly*, 20, 213-239.
- Guareschi, P. A. (1996). Relações comunitárias-relações de dominação. Em: R. H. D. F. Campos. (Org). *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*, 81-99. Petrópolis: Vozes.
- Heimer, K., Wittrick, S. & Unal, H.(2006). The crimes of poverty: economic marginalization and the gender gap in crime. . InK. Heimer & C. Kruttschnitt(Eds) *Gender and crime: patterns in victimization and offending* (p.115-136). New York,NY:New York University Press.
- Holman, B. & Ziedenberg, J. (2013). The dangers of detention: the impact of incarcerating youth in detention and other secure facilities. Justice Policy Institute Report. Disponível em: [http://www.justicepolicy.org/images/upload/06-11\\_rep\\_dangersofdetention\\_jj.pdf](http://www.justicepolicy.org/images/upload/06-11_rep_dangersofdetention_jj.pdf)
- Huynh, K. H., Hall, B., Hurst, M. A. & Bikos, L. H. (2015). Evaluation of the Positive Re-Entry in Corrections Program: A Positive Psychology Intervention With Prison Inmates. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. Vol. 59(9) 1006–1023.
- Kant de Lima, R. (2013). Entre leis e as normas: Éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na Justiça Criminal. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle social*, v.6, 3, Out/Nov/Dez pp.549-580.
- \_\_\_\_\_. (2012). Antropologia Jurídica. In: A. C. S. Lima (Org). *Antropologia e Direito: Temas Antropológicos para Estudos Jurídicos*.( pp.35-54) Brasília, Rio de Janeiro, Blumenal: Associação Brasileira de Antropologia, LACED, Nova Letra.
- \_\_\_\_\_. (1995). Da inquirição ao Júri, do Trial by Jury à Plea Bargaining: modelos para a produção da verdade e a negociação da culpa em uma perspectiva comparada Brasil/Estados Unidos. *Tese ao concurso de Professor Titular do Departamento de Antropologia da Universidade Federal Fluminense*.

- Kellogg Foundation (2004). Logic Model Development Guide: Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action. Retirado do site: <https://www.bttop.org/sites/default/files/public/W.K.%20Kellogg%20LogicModel.pdf>
- Kreager et al. (2010). Motherhood and criminal desistance in disadvantaged neighborhood. *Criminology*, 48(1), 221-257.
- Jimenez, L & Frasseto, F. A. (2014). Face da morte: a lei em conflito com o adolescente. *Psicologia e Sociedade*, 27 (2), 404-414.
- Jodelet, D. (2009). Os processos psicossociais da exclusão. Em: B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 53-66. Petrópolis: Vozes.
- Jones, J. M. (2006). Mechanisms for coping with victimization: self-protection plus self-enhancement. Em: J. F. Dovidio; P. Glick & L. A. Rudman. (Orgs). *On the nature of prejudice*. New York: Blackwell.
- Lebel, T. P., Burnett, R., Maruna, S., & Bushway, S. (2008). The chicken and Egg of subjective and social factors in desistance from crime. *European Journal of criminology*.(2), 131-159
- Leeuw, F. L. (2005). Trends and developments in program Evaluation in General and Criminal Justice Programs in Particular. *European Journal on Criminal Policy and Research*: 11, 233-258.
- Leite, A. L. (2011). Execução da pena privativa de liberdade e ressocialização em Portugal: linhas de um esboço. *Revista de Criminologia e Ciências Penitenciárias*, 1 (1), 1-34.
- Liaudinskiene, G. (2005). Resocialization barriers of juvenile delinquents. *Social Sciences*, 1(47), 41-53.
- Link, B. G. & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385.

- Link, B. G et al. (1997). On stigma and its consequences: evidence from a longitudinal study of men with dual diagnoses of mental illness and substance abuse. *Journal of Health and Social Behavior*, 38, 177-190.
- Lipsey, M. W., Howell, J.C., Kelly, M. R., Chapman, G. & Carver, D. (2010). Improving the Effectiveness of Juvenile Justice Programs: A New Perspective on Evidence-Based Practice.
- Lipsey, M. W. (2008). The Arizona Standardized Program Evaluation Protocol (SPEP) for assessing the effectiveness of programs for juvenile probationers: SPEP ratings and relative recidivism reduction for the initial SPEP sample. Nashville: Vanderbilt University, Center for Evaluation Research and Methodology.
- Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A metaanalytic overview. *Victims and Offenders*, 4, 124-47.
- Lipsey, M. W., and Cullen, F. T. (2007). The effectiveness of correctional rehabilitation: A review of systematic reviews. *Annual Review of Law and Social Science*, 3, 297-320.
- Lipsey, M. W., and Cordray, D. S. (2000). Evaluation Methods for Social intervention. *Annual Review of Psychology*, 51, 345-375.
- Listwan, S. J., Cullen, F. T., & Latessa, E. J. (2006). *How to Prevent Prisoner Re-entry Programs From Failing: Insights From Evidence-Based Corrections*. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/How-to-Prevent-Prisoner-Re-entry-Programs-from-Listwan-Latessa/b27780b12bea01e9916b65734e210a5bceea9f81/pdf>.
- Lourenço, C. L. (2010). Ressocialização e seu fracasso: diagnóstico do sistema prisional brasileiro. Disponível em: [www.faimi.edu.br/v8/revistajuridica/edição9/10ressocialização.pdf](http://www.faimi.edu.br/v8/revistajuridica/edição9/10ressocialização.pdf).
- Losel, F. (2001). Evaluating the effectiveness of correctional programs: bridging the gap between research and practice. Em G. A. Bernfeld; D. P. Farrington & A. W. Leschied.

- Offender rehabilitation in practice: implementing and evaluating effective programs. London: Wiley.
- Marinho, F.C. (2013). Jovens egressos do sistema socioeducativo: desafios à ressocialização. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Brasília
- Major, B. & Vick, S. B.(2006). The psychological impact of prejudice. . Em: J. F. Dovidio; P. Glick & L. A. Rudman. (Orgs). *On the nature of prejudice*. New York: Blackwell.
- Martinson, K. & O'Brien, C. (2010). Conducting Case Studies. In: J. S. Wholey; H. P. Hatry e K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 5-29), San Francisco: Jossey-Bass.
- Maruna, S; Immarigeon, R & Lebel, T. P. (2008). Ex-offender reintegration: theory and practice. In S. Maruna & R. Immarigeon. (Orgs). *After Crime and Punishment: Pathways to ofender reintegration*. Devon, Uk: Willan Puplicing, p.3-26.
- Mchugh, P.(1964). Social disintegration as a requisite of ressocialization. *Social Forces*, 355-363.
- McGuire, J. (2001). What Works in correctional intervention. Evidence and prectical implications. Em G. A.Bernfeld; D. P. Farrington & A. W. Leschied. *Offender rehabilitation in practice: implementing and evaluating effective programs*. London: Wiley.
- McKenzie, D. L. (2006). *What works in corrections: Reducing the criminal activities of criminals and delinquents*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McLaughlin, J. A & Jordan, G.B. (2010). Using logic Models. In: J. S. Wholey; H. P. Hatry e K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 5-29), San Francisco: Jossey-Bass.
- Mellow, J., & Christian, J. (2008). Transitioning offenders to the community: A content analysis of reentry guides. *Journal of Offender Rehabilitation*, 47, 339-355.

- Méndez, E. G. (2006). Evolução histórica do direito da infância e da juventude. Em: ILAUD; ABMP; SEDH & UNPA (Orgs). *Justiça Adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD.
- Mendel. R. A. (2012). No place for kids. The case for reducing juvenile incarceration. The Annie E. Casey Foundation. Maryland. Disponível em: <http://www.aecf.org/resources/no-place-for-kids-full-report/>
- Merry, S.E. (2003). Changing rights, changing culture. In. J.K.Cowan; M.Dembour; R. A. Wilson (Orgs). *Culture and Rights. Anthropological Perspectives*. Cambridge University Press
- Michaelis. (2001). *Dicionário prático de língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.
- Michalsen, V. (2011). Mothering as a life course transition; do woman go straight for their children? *Jornal of Ofender Rehabilitation*, 50 (6), 349-366.
- Minayo, M. C. D. S; Njaine, K; Assis, S. G. (2004). *Cuidar cuidando dos rumos: conversa com educadores sobre avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Claves\ENSP\Fiocruz.
- Minayo, M.C.D.S. (2005). Introdução. Em M. C. D. S. Minayo; S. G. Assis & E. R. Souza. *Avaliação por triangulação de métodos: a abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz
- Morani, N. M., Wikoff, N., Linhorst, D. M, & Bratton, S. (2011). A Description of the Self-Identified Need, Service Expenditures, and Social Outcomes of Participants of a Prisoner-Reentry Program. *The prison journal*. 91 (3), 347-365.
- Newcomer K. E., Hatry, H. P. & Wholet, J. S. (2010). *Planning and Designing Useful Evaluations*. In: J. S. Wholey; H. P. Hatry e K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 5-29), San Francisco: Jossey-Bass.
- Oliveira, A. L. & Souza, M. T. S. (2011). Fatores de proteção familiares, situações de risco, comportamento e expectativas de jovens de baixa renda. Em: D. D. Delláglio & S. H.

- Koller, (Orgs). *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (47-75). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ONU. (2012). *Introductory Handbook on the Prevention of recidivism and the social reintegration of offenders*. Nova York.
- Padilha, M. A; Oliveira, C. M & Figueiró, A. C. (2015). Estudo de avaliabilidade do Programa Academia Carioca da Saúde: desafios para a promoção da saúde. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v39n105/0103-1104-sdeb-39-105-00375.pdf>
- Pager, D. (2007). *Marked: Race, crime and finding work in na era of mass incarceration*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Paiva, V. (2012). *Prevenção e Promoção de Saúde no Quadro da Vulnerabilidade e Direitos Humanos*. Curso ministrado na 42ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira da Psicologia. São Paulo.
- Passetti, E. (1999). Crianças carentes e políticas públicas. Em: M. D. Priore (Org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Pelissier at al., (2003). Gender differences in outcomes from prison-based residential treatment. *Journal of Substance abuse Treatment*, 24 (2), 149-160.
- Pyrooz, D.C., Decker, S. H. & Webb, V.J.(2010). The Ties That Bind: Desistance From Gangs. *Crime and Delinquency*. P.1-26.
- Redermond et al., (2016) Female desistance: a review of the literature. *European Journal of Criminology*, 13(1), 3-28.
- Rey, G. (2011). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.
- Rinklin, R. & Thá, F. (2009). A questionável ressocialização de adolescentes no regime carcerário. *Psicodom*, 4, 55-68.
- Rizzini, I. (2008). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- Rizzini. (2000). A criança e a Lei no Brasil: revisitando a história. Brasília, DF: UNICEF.
- Rizzini, I. (2009). Meninos desvalidos e Menores transviados: a trajetória da assistência pública até a era Vargas. Em: I. Rizzini & F. Pilotti (Orgs). A arte de governar crianças: a História das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez
- Rizzini, I & Rizzini, I. (2004). A institucionalização de crianças no Brasil. Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio.
- Rizzini, I; Zamora, M. H & Klein, A. (2008). Justiça juvenil sob o marco da proteção integral. Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude-ABMP. São Paulo.
- Robbins et al., (2009). Substance abuse treatment antecipater maternal roles, and reentry success of drug-involved women prisoners. *Crime and Delinquency*, 55, 388-411.
- Robinson, G & Crow, I. (2009). Offender rehabilitation: theory, research and practice. Nova Delhi: Sage
- Rodrigues, E. C. C. (2015). Pane no Sistema: o cenário nacional nos 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Revista EPOS*, 6, (2), p.70-97.
- Rogers, J. P., Petrosino, A., Herbner, T.A. & Hacsí, T. A. (2000). Program Theory Evaluation: Practice, Promise, and Problems. *New Directions for Evaluation*, 2000, (87), p-5-13.
- Rolim, M. (2018). Desistência do Crime. *Revista Sociedade e Estado*, 33 (3), 829-847.
- Rossi, P. H & Freeman, H. E. (1982). *Evaluation: a systematic approach*. Beverly hills: Sage.
- Santos, M. A. C. D. (1999). Criança e criminalidade no início do século. Em: M. D. Priore (Org). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto.
- Sampson, R. J & Laub, J. H. (2005). *A life-course view of the development of crime*. Anais da academia de políticas e ciências sociais de Harvard, vol.602, p.12-45, doi: 10.1177/0002716205280075

- Savolainen, J. (2009). Work, Family and Criminal Desistance. *British Journal of Criminology*, 49, p.285-304.
- Sawaia, B. (2009). Exclusão ou inclusão perversa. Em: B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 7-13. Petrópolis: Vozes.
- Schellen, M; Poortman, A & Nieuwebeerta, P. (2012). Partners in Crime? Criminal offending, Marriage formation, and Partner selection. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 49 (4), 545-571.
- Schinkel, W. (2003). Discipline or Punishment? The Case of the Dutch Prison. *Innovation*, 16 (3), 211-226.
- Shadish, W. R; Cook, T. D. & Leviton, L. C. (1991). *Foundations os program evaluation: theories of practice*. Newbury Park: Sage
- Schuch, P. (2009). *Práticas de justiça. Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Em: R. E. Stake, R. M. Gagné & M. Scriven (Orgs). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp.39-83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation practice*, 17, (2), p.151-161.
- Scriven, M. (2012). The logic of valuing. Em G. Julnes (Org). *Promoting valuation in the public interest: informing policies for judging value in evaluation*. New directions for evaluation, 23 (3), 17-28.
- Shinkfield, A. J; Graffam, J. (2009). Community Reintegration of Ex-Prisoners: Type and Degree of change in variables influencing successful reintegration. *International Journal of Offender Therapy anda Comparative Criminology*, 53,n1,p 29-42.
- Schinkel, W. (2003). Discipline or Punishment? The Case of the Dutch Prison. *Innovation*, 16 (3), 211-226.

- Skiecevicius, P & Leliugiene, I. (2012). Empowering Partnership as Resocialization Form of Juveniles Subject to Delinquency: Findings of Empirical Research. *Social Sciences*, 1 (75), 30-40.
- Silva, S. C. (2002). *Arquitetura da violência: o centro de atendimento juvenil especializado (CAJE), enquanto forma singular de campo de concentração de adolescentes*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.
- Silva, G.S; Samico, I; Dubeux, L. & Felisberto, E. (2012). Redes de atenção às urgências e emergências: pré-avaliação das Unidades de Pronto Atendimento (UPAs) em uma região metropolitana do Brasil. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-38292012000400011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292012000400011)
- Simons, R & Barr, A. (2012). Shifting perspectives: cognitive changes mediate the impact of romantic relationships on desistance from crime. *Justice Quarterly*.
- Smith, L., Gendreau, P., & Swartz, K. (2009). Validating the Principles of Effective Intervention: A Systematic Review of the Contributions of Meta-Analysis in the Field of Corrections. *Victims & Offenders: An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice*, v,2, 4.
- Smith, P., Bond, M. H., & Kagitçibasi, Ç. (2006). *Understanding social psychology across cultures: Living and working in a changing world* (1 ed. Vol. 1). Longon: SAGE.
- Smith, P., Fisher, R., Vignoles, V. L & Bond, M. H. (2013). *Understanding social psychology across cultures: Engaging with others in a changing world*. (2 ed. Vol. 1). London: SAGE.
- Soares, S. R. (2013). “Feminização da Pobreza”: algumas reflexões sobre o empobrecimento das mulheres. Anais III Colóquio Sociedades, políticas públicas, cultura e desenvolvimento, Disponível em [http://www.ceurca.eco.br/anais/05\\_justica\\_direitos\\_humanos\\_e\\_inclusao\\_social.pdf](http://www.ceurca.eco.br/anais/05_justica_direitos_humanos_e_inclusao_social.pdf).
- Souza, D. B.L. (2013). Avaliação de impacto de mestrado profissional multidisciplinar em desenvolvimento e gestão social. *Tese de Doutorado*. Universidade de Brasília.

- Souza, I. F; Leme, L. R & Manarim. (2009). Políticas públicas para a Juventude sob a perspectiva da proteção integral. Em J. R. Reis; R. G. Leal & M. M. M. Costa (Orgs). As políticas públicas no constitucionalismo contemporâneo Tomo1. Santa Cruz do Sul: Edunisc
- Stake, R. E. (1975). To evaluate na arts program. Em: R. E. Stake (org). Evaluating the arts in education: a responsive approach. Columbus: Merrill.
- Stake, R.E. (1986). Quieting reform. Urbana: University of Illinois Press.
- Strelan, p., Feather, N. Y., & McKee, I. (2011). Retributive and inclusive justice goals and forgiveness: The influence of motivational values. *Social Justice Research* 24, 126-142.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluations models. *New directions for evaluation*, 89, p.7-98.
- Suchman, E.A. (1967). *Evaluative Research: Principles and practice in public service e social action programs*. Nava York: Russel.
- Sutherland, E. H & Cressey, D. R. (1970). *Criminology*. (8ª Ed). New York: J. B. Lippincott Company.
- Taylor-Powell, E & Henert, E.(2008). *Developing a logic model: teaching and training guide*. Disponível em <http://fyi.uwex.edu/programdevelopment/logic-models/>
- Uggen, C & Kruttschnitt, C. (1998). Crime in the Breaking: gender differences in desistance. *Law and society review*, 32 (2), 339-366.
- UNICEF. (2015). ECA 25 anos: avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil. Relatório ECA 25 anos.
- UNICEF. (1990). Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade. Disponível em:[http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/internacionais/ato/regras\\_minimas\\_das\\_nacoes\\_unidas.pdf](http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/internacionais/ato/regras_minimas_das_nacoes_unidas.pdf).
- Van Schellen, M; Apel, R & Niuwbeerta, P. (2012). Because you are mine I walk in the line? Marriage, spousal criminality and criminal offending over the lifecourse. *Jornal of quantitative criminology*, 28, 701-723.

- Vainsencher, S. A. (1989). *O projeto de vida do menor institucionalizado*. Recife: Unicef.
- Vienne, P. (2005). Socialização e ressocialização: as políticas da educação para as classes populares. *Análise Social*, 11 (176), 633-649.
- Vogel, A. (2009). Do estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento á infância e adolescência no Brasil contemporâneo. Em: I. Rizzini & F. Pilotti (Orgs). *A arte de governar crianças: a História das políticas sociais, da legislação e da assistência á infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Volpi, M. (2001). *Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a Lei*. São Paulo: Cortez.
- Waiselsz, J. J (2015). *Mapa da Violência*. Secretaria Nacional da Juventude. Brasília: DF.
- Ward, T., Yates, P. M. & Willis, G. M. (2012). *Criminal Justice and Behavior*. 39, p.94-110.
- Weiss, C. H. (1975). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Editorial Trillas.
- Wholey, J. S. (1983). *Evaluation and effective public management*. Boston: Little Brown
- Wholey, J. S. (1987). *Evaluability assessment: developing program theory*. Em: L. Bickman (org). *Using Theory in evaluation. New Direction for evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Worthen, B. R; Sanders, J. R & Fitzpatrick, J. L.(2004). *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editor Gente.
- Wortman, P. M. (1983). Evaluation research: a methodological perspective. *Annual Review of Psychology*, 34, 223-260.
- Zappe et al. (2011). A internação de adolescentes em conflito com a lei: uma reflexão teórica sobre o Sistema Socioeducativo brasileiro. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidades* (5), p. 112-133.
- Zoutewelle-Terovan et al. (2014). Criminality and Family Formation: Effects of Marriage and Parenthood on criminal Behavior for Men and Women. *Crime and Delinquency*, 60 (8), 1209-1234.

## Apêndice

### Anexo 1

#### Estrutura de Gestão do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

	INSTÂNCIAS DE COORDENAÇÃO E EXECUÇÃO	INSTÂNCIAS DE ARTICULAÇÃO E FISCALIZAÇÃO	INSTÂNCIAS DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO	INSTÂNCIAS DE CONTROLE E FISCALIZAÇÃO
FEDERAL	<p><b>ÓRGÃO GESTOR DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO</b> SDH Coordenação Nacional do SINASE</p> <p>Medidas de Meio Fechado      Medidas de Meio Aberto</p> <p><b>Função:</b> Formular e coordenar a política de atendimento socioeducativo e o seu Planejamento; Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de cofinanciamento; Instaurar e manter o Sistema de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo; Instaurar e manter o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento; Estabelecer normas de referência e diretrizes sobre organização e funcionamento das unidades; Instaurar e manter a Escola Nacional de Socioeducação.</p>	<p>Políticas Setoriais e SGD</p> <p>COMISSÃO INTERSETORIAL</p> <p>Escopo: Garantir responsabilidade e transversalidade das Políticas Setoriais no SINASE</p> <p>Composição: SDH, MINISTÉRIOS (SDH/PR, MDS, MEC, Ministério da Saúde, do Esporte, de Cultura, de Planejamento, SEPIR/PR), CONANDA, FONSEAS, CNAS, FOMACRIAD, CONGENAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo;</li> <li>Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo</li> <li>Sistema de Informação Para Infância e Juventude - SIPIA SINASE.</li> </ul>	<p>CONANDA; CGU; Congresso Nacional; TCU e Sistema de Justiça.</p>
	<p><b>ÓRGÃO GESTOR DO SISTEMA ESTADUAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO</b> Coordenação Estadual do SINASE</p> <p>Medidas de Meio Fechado      Medidas de Meio Aberto</p> <p><b>Função:</b> Formular e coordenar a política de atendimento socioeducativo e o seu Planejamento; Financiar a Política Estadual de Atendimento Socioeducativo e prestar assistência técnica e financeira ao Município; Gerir o Sistema de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo no âmbito estadual; Estabelecer normas de referência e diretrizes sobre a organização e funcionamento das unidades de atendimento socioeducativo privativas de liberdade; Instaurar e manter o Núcleo Gestor Estadual da Escola Nacional de Socioeducação;</p>	<p>COMISSÃO INTERSETORIAL</p> <p>Escopo: Garantir responsabilidade e transversalidade das Políticas Setoriais no SINASE</p> <p>Composição: Órgão Gestor, Secretarias Estaduais, Coordenação Meio Aberto, Coordenação Meio Fechado, CEDCA, CEAS, Ministério Público, Poder Judiciário, Defensoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistematização dos dados enviados pelos Municípios, publicização e envio à Coordenação Geral do SINASE/SDH/PR;</li> <li>Sistematização dos dados das Unidades de Privação de Liberdade, publicização e envio para o Governo Federal;</li> <li>Dados do Sistema de Informação Para Infância e Juventude - SIPIA SINASE;</li> <li>Fornecer informações para o Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo;</li> <li>Fornecer ao Órgão Gestor Federal informações prestadas para os sistemas de informação de saúde, assistência social, educação e sistema de Justiça.</li> </ul>	<p>Órgão de controle de Administração Estadual; Legislativo Estadual; Sistema de Justiça; Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente e Organizações da Sociedade Civil.</p>
DISTRITO FEDERAL	<p><b>ÓRGÃO GESTOR DO SISTEMA NO DISTRITO FEDERAL DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO</b> Coordenação no Distrito Federal do SINASE</p> <p>Medidas de Meio Fechado      Medidas de Meio Aberto</p> <p><b>Função:</b> Formular e coordenar a política de atendimento socioeducativo e o seu Planejamento; Financiar a Política de Atendimento Socioeducativo no Distrito Federal; Gerir o Sistema de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo; Estabelecer normas de referência e diretrizes sobre organização e funcionamento das unidades de atendimento socioeducativo privativas de liberdade; Instaurar e manter o Núcleo Gestor Distrital da Escola Nacional de Socioeducação.</p>	<p>COMISSÃO INTERSETORIAL</p> <p>Escopo: Garantir responsabilidade e transversalidade das Políticas Setoriais no SINASE</p> <p>Composição: Órgão Gestor, Secretarias Estaduais, Coordenação Meio Aberto, Coordenação Meio Fechado, CEDCA, CEAS, Ministério Público, Poder Judiciário, Defensoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistematização dos dados enviados pelas Cidades do DF, publicização e envio à Coordenação Geral do SINASE/SDH/PR;</li> <li>Sistematização dos dados das Unidades de Privação de Liberdade, publicização e envio à Coordenação Geral do SINASE/SDH/PR;</li> <li>Dados do Sistema de Informação Para Infância e Juventude - SIPIA SINASE;</li> <li>Fornecer informações para o Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo;</li> <li>Fornecer ao Órgão Gestor Federal informações prestadas para os sistemas de informação de saúde, assistência social, educação e sistema de Justiça.</li> </ul>	<p>Órgão de controle de Administração do Distrito Federal; Câmara Legislativa do DF; Sistema de Justiça; Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente e Organizações da Sociedade Civil</p>
	<p><b>ÓRGÃO GESTOR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO</b> Coordenação Municipal do SINASE</p> <p>Medidas de Meio Aberto</p> <p><b>Função:</b> Formular e coordenar a política de atendimento socioeducativo e o seu Planejamento; Financiar a Política Municipal de Atendimento Socioeducativo; Gerir o Sistema de Informação sobre o Atendimento Socioeducativo; Estabelecer normas de referência e diretrizes sobre organização e funcionamento das medidas em meio aberto</p>	<p>COMISSÃO INTERSETORIAL</p> <p>Escopo: Garantir responsabilidade e transversalidade das Políticas Setoriais do SINASE</p> <p>Composição: Órgão Gestor Municipal, Secretarias Municipais, Coordenação Meio Aberto; Coordenação Meio Fechado; CMDCA, CNAS, Ministério Público, Poder Judiciário, Defensoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dados conforme as modalidades de atendimento que executam para o Sistema de Informação Para Infância e Juventude - SIPIA SINASE;</li> <li>Fornecer informações para o Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo;</li> <li>Fornecer ao Órgão Gestor Estadual informações prestadas para os sistemas de informação de saúde, assistência social, educação e sistema de Justiça.</li> </ul>	<p>CMDCA; Órgão de controle de Administração Municipal; Legislativo Municipal; CCM; CT; Sistema de Justiça e Organizações da Sociedade Civil.</p>

## Anexo 2

## Modelo do Plano Individual de Atendimento- PIA (SEJUS)

**Plano Individual de Atendimento - PIA**

1. IDENTIFICAÇÃO	
Nome	
Data Nascimento	/ / <input type="text" value="Idade"/>
Sexo	<input type="radio"/> Masc <input checked="" type="radio"/> Fem
Naturalidade	<input type="text" value="UF"/>
Filiação	
Responsável	
Endereço DF	
Telefone	
Nº processo VII (autos)	
Data do ofício de vinculação	
Número de evasões	
Número de reinscrições na medida	

2. DOCUMENTAÇÃO	
<input type="checkbox"/> Certidão de Nascimento	<input type="checkbox"/> Título de Eleitor
<input type="checkbox"/> Carteira de Identidade	<input type="checkbox"/> Caderneta de Saúde do(a) Adolescente
<input type="checkbox"/> Histórico Escolar	<input type="checkbox"/> Alistamento Militar
<input type="checkbox"/> CPF	<input type="checkbox"/> Carteira de Estudante
<input type="checkbox"/> CTPS	

**3. ASPECTOS PSICOSSOCIAIS****4. ASPECTOS RELATIVOS À SAÚDE****5. ASPECTOS RELATIVOS À ESCOLARIZAÇÃO****6. ASPECTOS RELATIVOS À PROFISSIONALIZAÇÃO****7. ASPECTOS RELATIVOS À DISCIPLINA****8. ASPECTOS RELATIVOS AO ESPORTE, CULTURA E LAZER****9. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

## Anexo 3

## Integridade do Programa

<b>Fatores</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Descritores</b>	<b>1234</b>	
Necessidades Básicas	Alimentação	Cardápio diversificado e elaborado por nutricionista. Alimentação de boa qualidade e em quantidade suficiente. Atendimento à necessidade de dietas especiais.		
	Vestuário	Vestuário individualizado e em quantidade e tamanho adequados. Vestuário apropriado aos padrões do adolescente.		
	Higiene pessoal	Material de higiene pessoal individualizado, adequado e em número suficiente. Roupa de cama e banho adequada e higienizada.		
	Documentação	Apoio para a confecção e retirada de documentação(registro civil, identidade, carteira de trabalho, CPF, certificado de reservista, título de eleitor).		
	Documentação Escolar	Fornecimento de documentação escolar(certificado de frequência e aproveitamento) reconhecida pelo sistema público de ensino.		
	Ambiente Físico e Infra-Estrutura	Capacidade	Unidade com capacidade de atendimento em conformidade com a recomendação do CONANDA.	
Salubridade		Iluminação e ventilação adequadas em todos os ambientes. Higiene e limpeza dos ambientes. Conservação dos espaços (infiltrações, vazamentos, pintura, organização).		
Refeitório		Espaço adequado para as refeições(com mesas, cadeiras, talheres).		
Dormitórios		Dormitórios com condições de iluminação, habitabilidade, higiene e espaço adequados. Cama com colchões individuais. Local para a guarda de pertences pessoais.		
Banheiros		Banheiros em tamanho e numero suficientes, com boas condições de higiene e privacidade.		
Espaço escolar		Salas de aula equipadas, iluminadas e adequadas. Biblioteca equipada, iluminada e adequada. Sala para reunião de professores. Espaço para funcionamento da secretaria e direção da escola.		
Espaço para o esporte, cultura e lazer		Espaço devidamente equipado e adequado para prática de esportes (ginásio, campo de futebol, vôlei ou quadra poliesportiva) e atividades de lazer. Utilização do espaço (periodicidade e demanda). Equipamentos(televisão, dvd player, aparelho de som) adequados e em número suficiente para as atividades recreativas.		
Espaço para profissionalização		Espaço para oficinas de profissionalização equipado, iluminado e adequado. Utilização do espaço (periodicidade e demanda).		
Outros espaços			Salas para atendimentos individuais. Salas para atividades em pequenos grupos. Salão para atividades coletivas. Espaço para estudo e leitura.	

		<p>Espaço para visita íntima.</p> <p>Prédio com boas condições de segurança e circulação.</p> <p>Espaços que garantam a preservação da integridade física do adolescente.</p> <p>Segurança externa da unidade com apoio da Polícia Militar (com número de profissionais e turnos adequados).</p>
	Infraestrutura de segurança	
	Espaço para atenção à saúde	Espaço adequado para a promoção, prevenção e assistência à saúde, de acordo com as normas do ministério da saúde.
Direitos Fundamentais do Adolescente	Escolarização Formal	<p>Escola reconhecida formalmente pela secretaria de educação.</p> <p>Oferta de educação (ensino fundamental e médio) para todos os adolescentes.</p> <p>Proposta curricular adequada ao perfil dos adolescentes, respeitadas as necessidades especiais, nos casos em que a escola é interna.</p> <p>Livros e material escolar em número suficiente.</p> <p>Professores em número suficiente.</p> <p>Calendário escolar que assegure atividades contínuas inclusive no período de férias.</p>
	Profissionalização	<p>Cursos de profissionalização com carga horária, metodologia e certificação reconhecidas formalmente.</p> <p>Atividades de educação pelo trabalho dando oportunidade a todos os adolescentes. De vivenciarem diferentes áreas e formas do mundo do trabalho (cooperativismo, solidarismo, empreendedorismo).</p>
	Esporte	<p>Acesso a diferentes modalidades esportivas.</p> <p>Profissional qualificado para a orientação e estímulo a prática do esporte.</p>
	Cultura	Oferta de diferentes atividades culturais.
	Lazer	Desenvolvimento de atividades de lazer no tempo livre.
	Atenção à Saúde	<p>Equipe interdisciplinar de saúde, com atuação diária.</p> <p>Plantão de atendimento para emergências.</p> <p>Atendimento médico programado e sistemático com acompanhamento individualizado.</p> <p>Atendimento odontológico programado e sistemático.</p> <p>Encaminhamento para outros atendimentos especializados for a da Unidade (psicológico, psiquiátrico, outros).</p> <p>Garantia da realização de exames especializados.</p> <p>Garantia de atendimento ao dependente químico.</p> <p>Medicamentos necessários e em quantidade suficiente.</p> <p>Controle e registro da utilização de medicamentos (sobretudo psicotrópicos).</p> <p>Programa de prevenção de DST/AIDS e de abordagem das questões da sexualidade.</p>
	Direitos Sexuais	<p>Programa de educação sexual.</p> <p>Direito à visita íntima de acordo com a faixa etária.</p>
	Assistência Religiosa	Direito ao exercício de diferentes credos e religiões.
	Direito de acesso aos	Garantia de acesso aos veículos de comunicação.

	meios de comunicação social	
Atendimento Socioeducativo desenvolvido pela Unidade	Projeto Socioeducativo da Unidade	<p>Existência de Projeto Socioeducativo que reforce valores e práticas solidárias e cooperativas, possibilite formulação de projetos de vida e reflexão sobre a visão de sociedade e de mundo em compatibilidade com os princípios e diretrizes do ECA.</p> <p>Existência de normas de convivência claramente definidas, com critérios para a apuração de faltas disciplinares que contemplem o direito de defesa.</p> <p>Discussão e socialização do projeto socioeducativo e das normas de convivência com os profissionais, adolescentes e famílias.</p> <p>Existência de distinção entre monitor e educador.</p> <p>Organização, acompanhamento e avaliação do trabalho dos monitores e educadores.</p> <p>Garantia à integridade física e psicológica.</p> <p>Número de Atendidos por categoria profissional.</p>
	Atendimento técnico	<p>Estudos de Caso elaborados a partir da avaliação da equipe interdisciplinar.</p> <p>Equipe interdisciplinar para atendimento biopsicossocial pedagógico.</p> <p>Atendimento individual semanal para todos os adolescentes.</p> <p>Atendimento grupal para os adolescentes.</p> <p>Elaboração de relatórios técnicos interdisciplinares, sistemáticos (inicial, de acompanhamento, conclusivo).</p> <p>Existência de orientações metodológicas para elaboração dos relatórios técnicos (inicial, de acompanhamento e conclusivo).</p> <p>Disponibilização de informações periódicas, pela equipe técnica, sobre situação processual do adolescente.</p> <p>Existência de estratégias de preparação para admissão dos adolescentes com a articulação da rede.</p> <p>Incentivo ao adolescente para o fortalecimento dos vínculos com familiares e amigos.</p> <p>Participação dos adolescentes na rotina e na vida da instituição.</p> <p>Orientação para o auto-cuidado do adolescente.</p> <p>Permissão e viabilização de atividades externas à Unidade para os adolescentes considerados aptos.</p> <p>Existência de programa de acompanhamento de egressos.</p> <p>Ocorrência de reunião sistemática de todos os participantes (grau de integração da equipe).</p> <p>Adequação da rotina dos atendimentos para necessidades específicas e/ou emergenciais.</p>
	Atendimento Familiar	<p>Atendimentos individuais das famílias e/ou da rede vincular.</p> <p>Favorecimento de preservação dos vínculos familiares.</p> <p>Fornecimento de informações jurídicas e outras orientações de apoio às famílias.</p> <p>Oferta de subsídios (financeiro, passagem ou outra forma) para favorecer as visitas periódicas.</p> <p>Realização de atividades coletivas de lazer e integração para adolescentes, famílias e comunidade educativa.</p>

Gestão e Recursos Humanos	Atendimento jurídico	<p>Garantia de acesso aos órgãos de defesa (Defensoria, Ministério Público, Juizado – ETC) para prestart assistência e orientação jurídica aos adolescentes e suas famílias.</p> <p>Existência de trabalho integrado entre as instituições reponsáveis pelo atendimento jurídico.</p>
	Formação e capacitação e recursos humanos	<p>Formação inicial específica para o exercício de cada uma das funções no contexto da instituição.</p> <p>Presença de educadores com formação específica em defesa pessoal.</p> <p>Regime de contrato de membros da equipe (terceirização, estatutário, ORG-ETC).</p> <p>Formação continuada de todos os profissionais da instituição, inclusive os terceirizados.</p> <p>Escalas de trabalho saudáveis e adequadas.</p> <p>Organização e condições de trabalho dos profissionais.</p> <p>Adoção de critérios para a seleção de pessoal que garantam um perfil compatível com o atendimento a ser realizado.</p> <p>Ingresso de profissionais mediante processo seletivo.</p>
	Supervisão e assessorias	<p>Assessorias e supervisão realizadas por profissionais externos à Unidade.</p>
	Sistemas de informações	<p>Sistemática de coleta de dados e informações sobre o atendimento prestado.</p> <p>Registro das ocorrências (rebeliões, fugas, agressões, atos libidinosos, entrada de droga e arma, lesões corporais).</p> <p>Articulação com o SIPIA</p>
	Avaliação	<p>Processos de avaliação e acompanhamento dos profissionais.</p> <p>Processos de avaliação periódica do trabalho, realizados em conjunto com as instâncias de supervisão, profissionais e adolescentes.</p> <p>Existência de mecanismos de avaliação de resultados com relação à inserção social dos adolescentes.</p>
	Parcerias	<p>Estabelecimento de parcerias para a implementação de projeto socioeducativo.</p> <p>Presença na unidade de instituições e profissionais alheios aos quadros da instituição.</p> <p>Existência de rede de voluntários.</p>

---

## Anexo 4

**Formulário de entrevista****1. Participante encontrada:**1.1  Sim Não

- motivo:

**1.2 Em caso de óbito:**

- idade:

- qual motivo?

- Quando (mês e ano)?

**1.3 Em caso de apreensão:**

- idade:

- qual motivo?

- quando (mês e ano)?

- Qual instituição?

---

**2. Características sociodemográficas:****2.1 Idade:****2.2 Raça ou cor (autodeclarada):**

Preto  Pardo  Branco  Indígena  Amarela

**2.3 Religião:**

---

**3. Família\Moradia**

- Própria  
 Aluguel. Valor do aluguel? R\$ \_\_\_\_\_  
 Cedido

Material:

- Alvenaria  
 Outros materiais

### 3.1 Condições de Habitabilidade:

- Água encanada            Sim ( ) Não ( )  
Iluminação pública Sim ( ) Não ( )  
Acesso à internet        Sim ( ) Não ( )  
Acesso a correios        Sim ( ) Não ( )

### 3.2 Qual local de residência atual (endereço completo)?

### 3.3 Estado Civil:

- Solteira ( ) união estável ( ) Casada ( ) Divorciada ( ) Viúva

Seu atual namorado (a) ou companheiro(a) já foi apreendido(a) alguma vez?

### 3.4 Com quem você reside?(detalhar os membros)

### 3.5 Qual a renda mensal da família? (somando a renda de todos que contribuem + bolsas\auxílios).

R\$ \_\_\_\_\_

### 3.6 Possui filhos?

- Não  
 Sim. Quantos\idade das crianças?  
    Fez pré-natal?  
    Possui vínculos com o pai das crianças?  
    O pai da criança já foi apreendido alguma vez?

**3.7 Estava grávida ou engravidou durante a internação?**

- Não  
 Sim

**3.8 Teve algum suporte durante a internação?**

- Não.  
 Sim. Quem?
- 

**3. Nível de Instrução/ Educação:****4.1 Atualmente, se encontra estudando em uma escola regular?**

- Não. Série em que parou: \_\_\_\_\_  
 Sim. Série? \_\_\_\_\_

**4.2 Desde que saiu do sistema socioeducativo, você mudou de série/ano escolar? Como?****4.3 Fez algum curso desde que saiu da internação?**

- Não. Por que? \_\_\_\_\_
- Sim. Qual? \_\_\_\_\_  
Concluiu? \_\_\_\_\_  
Quando? \_\_\_\_\_

**4.4 Faz algum curso atualmente (cursos profissionalizantes, escolas técnicas, faculdade...)?**

- Não. Por que? \_\_\_\_\_
- Sim. Qual? \_\_\_\_\_  
Concluiu? \_\_\_\_\_  
Quando? \_\_\_\_\_

**4.5 A internação contribuiu para sua escolarização? Por que?**

---

**5- Trabalho****5.1 Encontra-se trabalhando?**

( ) Não. Por que? \_\_\_\_\_

( ) Sim. Em que? \_\_\_\_\_

Tipo (formal, informal, carteira assinada ou não): \_\_\_\_\_

Remuneração Mensal:R\$ \_\_\_\_\_

**5.2 Recebe algum auxílio do governo (bolsa) ou pensão?**

( ) Não.

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Quanto?R\$ \_\_\_\_\_

**5.3 O programa da internação contribuiu para a sua profissionalização:**

( ) Não. Por que? \_\_\_\_\_

( ) Sim.Como? \_\_\_\_\_

---

**6- Esporte, cultura e lazer****6.1 Participou de algum projeto durante a internação?**

Não

Sim, Qual?

Qual a contribuição desse projeto na sua vida?

**6.2. Participava de atividades culturais, esportivas ou de lazer durante a internação?**

Não

Sim. Quais? \_\_\_\_\_

**6.3. Atualmente, você participa de atividades culturais, de esporte ou religiosas? Quais?**

---

**7- Saúde**

**7.1 Possui algum tipo de doença?**

Não

Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Faz acompanhamento? \_\_\_\_\_

**7.1 Adquiriu algum tipo de doença durante a internação?**

Não

Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Teve assistência médica? \_\_\_\_\_

**7.2 Atualmente, você faz algum acompanhamento psicológico ou psiquiátrico?**

Não

Sim, Qual?

**7.3 Na sua opinião, qual foi a influência da internação na sua saúde (física e mental)? Contribuiu positivamente\nnegativamente? Como?**

---

## 8- Droga

### 8.1 Fez uso de álcool ou drogas, durante a internação?

- Não  
 Sim. Qual?

### 8.2 Você fez tratamento (contra drogas ou álcool) durante a internação?

- Não  
 Sim, Qual?

### 8.3 Atualmente você faz uso de álcool e/ ou drogas?

- Não  
 Sim. Qual? \_\_\_\_\_  
Com que frequência (cada droga)? \_\_\_\_\_

---

## 9- Violência.

### 9.1 Sofreu algum tipo de violência ou ameaças durante a internação:

- Não  
 Sim. De quem? \_\_\_\_\_  
Como? \_\_\_\_\_

### 9.2 Sofreu algum tipo de violência, atentado ou ameaça após sua saída ?

- Não  
 Sim. De quem? \_\_\_\_\_  
Quando? \_\_\_\_\_  
Como? \_\_\_\_\_
-

## 10- Reincidência/Desistência do crime

### 10.1 Você chegou a ser apreendida novamente após a saída?

Não

Sim. Quantas vezes?

Por qual motivo (cada uma das apreensões)?

Para onde foi levada (em cada uma das apreensões)?

Quanto tempo ficou?

---

11-

### Projeto de vida

#### 11.1 Como você avalia o impacto da internação na sua vida?

#### 11.2 Você possui algum plano para o futuro ou projeto de vida? Pode descrever?

\_\_\_\_\_ . . . \_\_\_\_\_

#### 12- Você tem interesse em contribuir para outras pesquisas sobre o sistema socioeducativo futuramente? Autoriza que mantenhamos contato com você?

#### 13- Gostaria de receber uma cópia da pesquisa? Via email ou correios?

**Email:** \_\_\_\_\_

## Anexo 5

## QUESTIONÁRIO -Levantamento de dados – Documentos UISM

**CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS**

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

IDADE/ DATA DA SENTENÇA:

IDADE/ DATA DE LIBERAÇÃO:

SEXO:

RENDA FAMILIAR DURANTE A INTERNAÇÃO:

NATURALIDADE:

FILIAÇÃO:

RESPONSÁVEL:

ENDEREÇO(S):

TELEFONE(S):

---

**CONVIVÊNCIA FAMILIAR/MORADIA**

COM QUEM RESIDIA NO MOMENTO DA APREENSÃO:

TIPO DE MORADIA:

LUGAR DE RESIDÊNCIA:

COMPOSIÇÃO FAMILIAR:

PATERNIDADE/ MATERNIDADE:

NÚMERO E IDADE DOS FILHOS:

---

SUPORTE DURANTE A INTERNAÇÃO: SIM() NÃO() QUEM:**TRAJETÓRIA INFRACIONAL E DA INTERNAÇÃO**

MOTIVO DA INTERNAÇÃO (ATO INFRACIONAL):

IDADE EM QUE INICIOU O ENVOLVIMENTO NAS PRÁTICAS INFRACIONAIS:

IDADE DA PRIMEIRA INTERNAÇÃO:

NUMERO DE INTERNAÇÕES PROVISÓRIAS:

INTERVALO ENTRE INTERNAÇÕES:

QUAIS MEDIDAS FORAM APLICADAS:

### **NÍVEL DE INSTRUÇÃO**

SÉRIE ESCOLAR DE ENTRADA:

FREQUÊNCIA ESCOLAR: SIM ( ) NÃO ( )

ANO/SÉRIE DE EVASÃO ESCOLAR:

SÉRIE ESCOLAR DE SAÍDA:

PROBLEMA DE APRENDIZAGEM RELATADO:

SE FEZ ALGUM CURSO PROFISSIONALIZANTE DURANTE A INTERNAÇÃO: SIM ( ) NÃO ( )  
CONCLUIU? QUAIS?

---

### **ENGAJAMENTO PROFISSIONAL**

EXPERIÊNCIA LABORAL/ ESTÁGIO ANTES: SIM ( ) NÃO ( )

TIPO DE ATIVIDADE:

RENDA DA ATIVIDADE:

EXPERIÊNCIA LABORAL/ ESTÁGIO DURANTE INTERNAÇÃO: SIM ( ) NÃO ( )

TIPO DE ATIVIDADE:

RENDA DA ATIVIDADE:

---

### **SAÚDE E USO DE DROGAS**

RELATO DE USO DE DROGA: SIM ( ) NÃO ( ) TIPO DE DROGA:

FEZ TRATAMENTO ESPECÍFICO ANTES DA INTERNAÇÃO: SIM ( ) NÃO ( )

APRESENTA ALGUM PROBLEMA DE SAÚDE:

---

### **VIOLÊNCIA**

POSSUIA ALGUM RIXA/INIMIZADE:

RELATO DE VIOLÊNCIA SOFRIDA ANTES DA INTERNAÇÃO:

NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DISCIPLINARES EM QUE FOI AUTOR:

NOVA SENTENÇA FRUTO DE OCORRÊNCIA DURANTE INTERNAÇÃO: Sim ( ) Não ( )

NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DISCIPLINARES EM QUE FOI VÍTIMA

## Anexo 6

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O Programa Socioeducativo de Internação no DF: Contribuições para a Avaliação do Impacto na Reinserção Social das Egressas”, de responsabilidade de Fernanda Campos Marinho, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo dessa pesquisa é avaliar o impacto do programa socioeducativo na reinserção social das jovens que cumpriram medida de internação. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e gravação, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista e questionário. É para esses procedimentos que você está sendo convidado (a) a participar. Sua participação na pesquisa implica em nenhum risco, a não ser um eventual mal-estar relacionado a rememoração de experiências e eventos ruins.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a construção de uma política adequada de acompanhamento de egressos do sistema socioeducativos e de avaliação de programas nesse âmbito.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do **telefone (61) 982443464** ou pelo e-mail **fernandamarinho05@yahoo.com.br**.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma cópia da pesquisa na íntegra, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do **telefone (61) 31071592** e e-mail do CEP/CHS **cep\_chs@unb.br**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

