

# Práticas Pedagógicas e Moralidade em Unidade de Internamento de Adolescentes Autores de Atos Infracionais

## *Pedagogical Practices and Morality in an Institution for Transgressor Adolescents*

Franciela Félix de Carvalho Monte\*,<sup>a</sup> & Leonardo Rodrigues Sampaio<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil

& <sup>b</sup>Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Brasil

### **Resumo**

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar as relações entre práticas e modelo pedagógico adotados numa unidade socioeducativa do interior de Pernambuco-PE e as concepções morais desenvolvidas por socioeducadores e adolescentes daquela instituição, à luz da psicologia do desenvolvimento sócio-moral e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Para tanto, além da observação das rotinas da instituição, realizou-se entrevistas com socioeducadores e adolescentes internos da unidade acerca da avaliação institucional e de suas concepções de leis, justiça e respostas a um dilema moral. Os resultados indicam relações entre a atmosfera institucional baseada em práticas pedagógicas de vigilância, punição e castigo e concepções morais orientadas à heteronomia em ambos os grupos.

*Palavras-chave:* Práticas pedagógicas, moralidade, adolescentes autores de ato infracional.

### **Abstract**

The main objective of this research was to investigate the relationship between pedagogical practices adopted in a socioeducational institution in Pernambuco, Brazil, and moral reasonings of agents and adolescents in that institution. This discussion will be based on socio-moral developmental psychology and the Statute of the Child and Adolescent. The research method involved participant observation and interviews with agents and adolescents, concerning their personal evaluation about the institution and their conceptions of law, justice and response to a moral dilemma. Results indicate relationships between the institutional pedagogical practices of supervision, punishment and retribution, and moral conceptions oriented to moral heteronomy in both groups.

*Keywords:* Pedagogical practices, morality, transgressor adolescents.

No Brasil, o enfrentamento da criminalidade infanto-juvenil tem sido marcado pela orientação à institucionalização e restrição da liberdade em unidades de internamento (Rosalen & Sales, 2002). Data de 1903 a criação da primeira instituição de assistência social para infratores até 21 anos (Silva, 2005). A partir de então, assistiu-se a criação, em 1943, do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), e em 1964, da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs). Estas instituições tinham o intuito de recuperar e educar os menores infratores, entretanto, mostraram-se fracassadas e transformaram-se em verdadeiras “escolas do crime”, pautadas na opressão, coerção, disciplina rígida e assis-

tência subumana oferecida aos adolescentes internos (Osugi, Braga, Merques, Lobo, & Parente, 2002).

Nesse contexto de falência do modelo das FEBEMs, nasce a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que firma a doutrina da proteção integral das crianças e adolescentes, doutrina esta que foi ratificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo principal objetivo é assegurar a proteção integral de crianças e adolescentes, garantindo-lhes “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (ECA, 1990, Artigo 3º, grifos nossos).

Quanto aos adolescentes autores de ato infracional, o ECA propõe a aplicação de medidas socioeducativas que vão da advertência à internação em estabelecimento socioeducativo. A aplicação destas medidas deverá observar a manutenção dos vínculos comunitários e sociais, sendo a privação de liberdade cabível apenas em casos extremos (mediante flagrante de ato infracional ou decisão judicial de acordo).

Apesar de o ECA tratar-se de uma legislação consideravelmente avançada e com planejamento minucioso da

\* Agradecimentos: Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/ Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) pelo apoio financeiro durante a realização da pesquisa. Endereço para correspondência: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Av. Acad. Hélio Ramos, s/n, 8º andar, Recife, PE, Brasil 50670-901. E-mail: francielamonte@yahoo.com.br

assistência a menores em conflito com a lei, a realidade das unidades socioeducativas brasileiras mostra-se preocupante, tornando-se, portanto, uma questão de grande relevância social, política e acadêmica.

Em 2003, por exemplo, uma pesquisa do Governo Federal com as 190 instituições responsáveis pela aplicação de medidas socioeducativas em meio fechado no Brasil mostrou que a maioria sofria com a superlotação e 70% não tinha estrutura física adequada, além de péssimas condições de conservação e higiene (Silva & Gueresi, 2003). Ademais, estas instituições têm sido ineficazes em exercer seu papel socioeducativo (Silva & Gueresi, 2003; Teixeira, 2005), com altos índices de reincidência (Oliveira & Assis, 1999) e refletem a realidade carcerária brasileira, enfatizando o uso da punição e castigo enquanto bases pedagógicas (Espíndula & Santos, 2004).

Quanto à discussão e problematização das bases pedagógicas que respaldam o trabalho em unidades que recebem adolescentes autores de atos infracionais, cita-se o trabalho de Galvão (2005), que comparou duas instituições socioeducativas e observou que atos de violência e rebeliões eram mais frequentes na instituição na qual predominava um sistema opressor-repressivo. Por outro lado, na instituição na qual era adotada uma pedagogia voltada para o ensino de valores, os casos de violência eram muito raros e havia uma maior consciência quanto à relevância do respeito aos Direitos Humanos.

No que se refere à relação entre estes resultados e o conhecimento produzido no campo de estudos da Psicologia do Desenvolvimento, são trazidas à tona as contribuições de Kohlberg (1954/1992) e Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento sócio-moral. Destaca-se o enfoque que estes autores dão aos mecanismos e fatores envolvidos na construção de noções morais e em como essas noções se modificam ao longo da vida (Camino & Luna, 2004).

Na obra piagetiana, concebe-se que o desenvolvimento dos julgamentos morais segue um curso que se inicia com uma fase de anomia (ausência de regras/normas), passa por um estágio de heteronomia (obediência irrestrita às regras estabelecidas por figuras de autoridade) e chega à autonomia, a partir da qual o sujeito supera a consciência da regra como algo exterior (La Taille, 2006; Piaget, 1932/1994) e entende a capacidade dos cidadãos de serem normativos, de criar e estabelecer normas, regras e leis (Freitas, 2003) consensualmente estabelecidas e que objetivam garantir os direitos de todos os indivíduos, bem como a manutenção da própria sociedade.

Kohlberg (1954/1992) partilha da maior parte dos pressupostos teórico-epistemológicos de Piaget, mas estabelece um modelo com estágios de desenvolvimento bem delimitados e no qual a noção de justiça é o cerne da moralidade. Esta tipologia descreve as estruturas gerais e universais do pensamento moral que se transformam à medida que o sujeito se desenvolve, principalmente, nas dimensões cognitiva e social. A tipologia kohlberguiana é composta por três níveis (pré-convencional, conven-

cional e pós-convencional), nos quais são organizados seis estágios de desenvolvimento (Colby & Kohlberg, 1987).

No nível pré-convencional, comum à maioria das crianças, o julgamento moral é baseado nas consequências e não nas intenções dos atos, ou seja, se considera que o “bom”, “justo”, “correto” refere-se a tudo que não é punido ou que é reforçado socialmente. No nível convencional, as regras são entendidas como contratos sociais estabelecidos de forma convencional entre as pessoas de um determinado grupo ou sociedade; assim, as regras são internalizadas e as ações são julgadas a partir da necessidade de aceitação pelo grupo e manutenção dos laços de amizade e da ordem social (moral do “bom menino”). Este nível é típico dos adolescentes e da maioria dos adultos.

Por fim, no nível pós-convencional, o indivíduo pode questionar a justiça de determinadas leis e contratos sociais, baseando-se em princípios éticos universais tais como o direito à vida, à dignidade e ao respeito, dentre outros. Ressalta-se que a tipologia de Kohlberg está baseada no pólo heteronomia-autonomia descrito por Piaget e que a passagem de um estágio para outro se dá em função das interações com os pares e demais atores do grupo social. Para fins de análise dos dados do presente estudo, adotar-se-á esse pólo de desenvolvimento como base para a compreensão de julgamento moral dos participantes dessa pesquisa.

Diversos estudos têm apontado para a discussão, cooperação e participação ativa nas decisões cotidianas como elementos imprescindíveis ao desenvolvimento de uma moral autônoma. Cita-se, primordialmente, os trabalhos de Blatt e Kohlberg (1975) sobre a técnica das discussões em grupos de debates, a qual se mostrou eficiente na tarefa de desenvolver moralmente os sujeitos participantes, os quais, quando comparados pré e pós intervenção, mostraram aumentos significativos nos níveis de julgamento moral, segundo a tipologia de Kohlberg (1954/1992). Tais avanços, segundo os autores, podem ser explicados a partir dos conflitos cognitivos produzidos durante a discussão de dilemas morais que envolviam conteúdos relacionados à vida em sociedade.

Esta metodologia de discussão em grupos de debates tem norteado muitos trabalhos de pesquisa e intervenção na área de psicologia do desenvolvimento sócio-moral (Biaggio, 1997; Biaggio, Vargas, Monteiro, Souza, & Tesche, 1999; Blatt & Kohlberg, 1975; Camino & Camino, 2003; Correia, 2007; Dias, 1999; Freitas, 1999). Estes estudos, em conformidade com as teorias de Piaget e Kohlberg, têm indicado que as instituições que assistem a adolescentes em conflito com a lei deveriam propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento moral, afetivo e social dos adolescentes, assim como já preconiza o ECA e o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Para tanto, exige-se que se estabeleçam nessas instituições dinâmicas interacionais que possibilitem a cooperação, a reciprocidade, o respeito mútuo e a negociação entre pares, para que, assim, tenham um pa-

pel realmente socioeducador na formação de sujeitos moralmente autônomos.

Diante da realidade do atendimento ao adolescente autor de ato infracional no Brasil e dos conhecimentos empírico-teóricos supramencionados, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar possíveis relações entre as práticas e modelo pedagógico adotados em uma instituição socioeducativa e as concepções morais de monitores e adolescentes desta unidade, à luz dos conhecimentos produzidos no campo de estudos sobre o desenvolvimento sócio-moral, especialmente da perspectiva de Kohlberg (1954/1992) e Piaget (1932/1994). Além deste objetivo geral buscou-se: (a) conhecer as rotinas da instituição e suas bases pedagógicas, (b) verificar como os adolescentes e socioeducadores avaliam a instituição e (c) estudar os julgamentos morais e as concepções de justiça e leis de adolescentes e socioeducadores.

## Método

### Participantes

Participaram da pesquisa 17 dentre os 29 monitores (socioeducadores) de uma unidade socioeducativa (US) no interior de Pernambuco-PE e 29 dentre os 31 adolescentes internos nesta unidade durante a realização da pesquisa. As idades variaram de 13 a 18 anos ( $M=15,55$ ;  $dp=2,638$ ), sendo 23 deles do sexo masculino e 6 do sexo feminino. A amostra foi selecionada por critério de conveniência, mediante participação voluntária dos entrevistados.

### Instrumentos

Foram realizadas entrevistas individuais com monitores e adolescentes a partir de roteiros semiestruturados distintos. O roteiro de entrevista dos funcionários versou sobre suas concepções de justiça e leis, além de conter questões relativas à satisfação dos monitores com o seu trabalho. No que se refere à entrevista com os adolescentes, buscou-se entender o cotidiano da instituição pesquisada, a partir da perspectiva dos internos, bem como suas noções de justiça e leis.

Em ambos os grupos, foi aplicado um dilema moral extraído do DIT (*Defining Issues Test*), elaborado por Rest (1986), traduzido e adaptado por Camino e Luna (1989). Segundo este dilema, conhecido como o “prisioneiro foragido”, conta-se que um homem (Sr. Simões) fugiu da prisão durante o cumprimento de sua pena e reconstruiu sua vida tornando-se um cidadão honesto. No entanto, passados oito anos desde sua fuga, uma vizinha (D. Cida) descobre este segredo. Pergunta-se aos respondentes, então, o que a vizinha deve fazer e por qual (ais) motivo (s).

### Procedimentos

A coleta de dados relacionados à estrutura física e organizacional da instituição e a análise dos prontuários dos adolescentes se deram durante visitas técnicas, previamente acordadas com o gestor da instituição. Além disso,

a pesquisadora participou de atividades cotidianas da instituição, como atendimentos psicológicos e pedagógicos, atividades de escolarização e reuniões de familiares e da equipe socioeducativa.

Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa seguiram as exigências éticas das resoluções 196/96 (Conselho Nacional de Saúde, 1996) e 016/2000 (Conselho Federal de Psicologia, 2000), bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

### Análise dos Dados

A análise das entrevistas foi realizada por dois juízes independentes, garantindo-se nível mínimo de 95% de concordância entre suas avaliações. O método da Análise de Conteúdo (Bardin, 1995) foi utilizado para criação, *a posteriori*, de categorias de significados dos discursos dos participantes. Por fim, estas categorias foram submetidas a uma Análise de Homogeneidade (HOMALS) que permite verificar como variáveis qualitativas (categóricas) se relacionam entre si e com outras variáveis independentes em um plano multidimensional (Carvalho, 2004). Todos os dados quantitativos foram tabulados e analisados através do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*, 15.0).

## Resultados

### A Instituição

A unidade socioeducativa pesquisada é destinada à internação provisória de adolescentes do sexo masculino autuados em flagrante de ato infracional ou por determinação judicial, por um período máximo de 45 dias. No entanto, tal unidade tem recebido também adolescentes já julgados e sentenciados, em virtude da superlotação da outra unidade socioeducativa da região, além de adolescentes do sexo feminino.

Dos 29 adolescentes participantes da pesquisa, 11 eram reincidentes (cerca de 38% da amostra), cumprindo da segunda à sexta medida socioeducativa. Dados semelhantes (30% de reincidência) foram encontrados por Oliveira e Assis (1999).

No que se refere ao tipo de infração cometida, 20 praticaram atos infracionais contra o patrimônio (ex: furto, roubo, extorsão), quatro cometeram atos infracionais contra a vida, segundo denominação do Código Penal Brasileiro (1940). Além destes, dois adolescentes cumpriam medida pela contravenção penal de tráfico de drogas, um por *desacato à autoridade* e dois estão internados sob alegação de *uso de drogas*, o que contraria a diretriz do ECA que propõe à internação apenas para casos excepcionais.

Os monitores, por sua vez, quando questionados sobre as condições de exercício de seus trabalhos enquanto socioeducadores, apresentaram como principal queixa a inadequação da estrutura física da instituição: “Falta muito... tem a estrutura física da casa... eu acho que esse é um dos maiores problemas porque, como você já deve ter vis-

to, aqui não tem nem lugar pra fazer atividades, lazer... é precário mesmo” (Monitor 6).

Não obstante, há queixas tanto dos monitores como dos adolescentes referentes às relações conflituosas entre equipe de profissionais e entre estes e os adolescentes: “Parece que todo mundo vigia todo mundo o tempo inteiro” (Monitor 15). Além disso, aparecem preocupações referentes à falta de capacitação profissional, tendo em vista que muitos monitores são terceirizados de empresas de segurança pessoal e chegam à unidade socioeducativa capacitados apenas para vigiar e punir (“Entram com a ideia de presídio mesmo, só para vigiar e manter a ordem e não pra educar” – Monitor 15).

Quanto aos adolescentes, 21 (75%) avaliaram negativamente a instituição, alegando, especialmente, a restrição de liberdade e falta de atividades: “. . . o cara não tem visita nem nada. Às vezes o cara não tem nem nada pra fazer. Aí fica só na cela...” (Adolescente 19). Somando-se a esse fato, o convívio social nessa unidade é restrito. Os adolescentes passam a maior parte do tempo confinados em seus alojamentos, sendo, até mesmo as refeições realizadas dentro das “celas” (como eles denominam). Além disso, há um “pavilhão” afastado dos demais, com duas salas usadas quando da necessidade de distanciar algum adolescente, em caráter punitivo, do convívio dos demais.

Como agravante, apenas quatro adolescentes internados eram residentes na cidade da instituição, o que dificultava as visitas de parentes e a manutenção dos laços familiares e comunitários. Este aspecto foi apontado por 28 adolescentes como sendo o que mais lhes incomodava durante o internamento: “Ah, eu não gosto de nada aqui não porque eu sinto muita falta de minha família, meus amigos, de lá de fora, né?” (Adolescente 2).

Quanto aos monitores, 12 adolescentes os avaliaram de forma positiva, enquanto 15 avaliaram de forma negativa e um adolescente recusou-se expressamente a responder tal questão. Aqui, vale ressaltar que, embora o primeiro grupo avalie positivamente o trabalho dos monitores, muitas respostas como a seguinte demonstram uma certa naturalização da punição expiatória, à qual estão submetidos, fazendo com que a mesma seja vista como normal e aceitável até pelos adolescentes:

Eu não tenho o que dizer não... eles tão fazendo o trabalho deles, né? E a gente tem que fazer nossa parte, não pisar na bola... você sabe como é, né? Não pode pisar na bola, senão é castigado mesmo (Adolescente 21).

Por outro lado, os 15 adolescentes que avaliaram negativamente os monitores apontam as punições expiatórias, o abuso da autoridade e até a violência física praticada por estes funcionários como sendo rotineiras nesta instituição: “Já me castigaram muito... colocaram eu nas algemas, eu passei bem de um dia pra outro, até sete horas da manhã algemado de castigo por nada, por discussão normal, coisa que todo mundo faz” (Adolescente 19).

Ressalta-se que, partindo da avaliação realizada pelos internos e pelos próprios monitores, pode-se entender que as práticas pedagógicas associadas ao cotidiano na instituição são marcadas pela desconfiança, abuso do poder, violência psicológica e física por parte dos agentes socioeducadores. Atrélado a este ponto, observa-se a naturalização e banalização da violência, especialmente no discurso dos adolescentes quando avaliaram os monitores. Destaca-se um número considerável de falas que avaliaram os monitores de forma positiva, mas apontaram a violência (inclusive física) como uma rotina na instituição e como uma prática exercida “naturalmente” pelos monitores em resposta à indisciplina dos jovens.

Além disso, é exigido dos adolescentes o cumprimento dos horários previamente estabelecidos para todas as atividades (dormir, almoçar, tomar banho, por exemplo) sob pena de sanções disciplinares. No entanto, essas normas em momento algum foram negociadas entre a instituição e os adolescentes, ou seja, não foi dada a possibilidade de estes jovens opinarem sobre suas próprias rotinas.

#### *Resposta ao Dilema do Prisioneiro Foragido, Concepções de Leis e Justiça e Tipo de Julgamento Moral entre Adolescentes e Monitores*

No que se refere ao dilema moral do “prisioneiro foragido”, dentre 28 adolescentes que participaram da entrevista, 15 disseram que entregariam o foragido. Destes, 13 alegaram que o faria para cumprir o que determina a lei, e dois disseram que assim evitariam consequências negativas para si. Enquanto isso, 13 disseram que não entregariam o foragido porque o mesmo havia se recuperado e era agora um cidadão de bem.

Quanto aos monitores, dentre os 17 entrevistados, 14 disseram que entregariam o Sr. Simões, considerando que este seria o seu dever (12) ou que isso evitaria consequências negativas para eles mesmos ( $n = 2$ ). Apenas três alegaram que não entregariam o Sr. Simões, uma vez que ele havia se recuperado e se tornado um cidadão de bem.

Ambos os grupos foram questionados acerca de suas concepções de justiça e suas respostas foram organizadas nas categorias descritas na Tabela 1. Pode-se inferir que estas concepções de justiça estão relacionadas a diferentes níveis de julgamento moral onde aquelas ligadas à retribuição/punição e instituição concreta são características de um julgamento heterônomo, enquanto que aquelas relacionadas à noção de reciprocidade e garantia de direitos estariam mais ligadas a um julgamento autônomo.

Dessa forma, concepções de justiça enquanto retribuição realizada pelo próprio indivíduo em resposta às ações alheias (categoria I) e justiça apenas restrita a uma instituição concreta (categoria II) denotam uma moral heterônoma, orientada apenas pelo senso de obrigação e pelo medo da punição. Da mesma forma, concepções de justiça enquanto equivalência entre atos e consequências ou justiça como seguir as leis (categorias III e IV, respecti-

Tabela 1  
 Frequência de Respondentes por Categoria de Concepções de Justiça

Concepções de Justiça	Adolescentes	Monitores	Exemplos
I - Justiça - Lei de Talião	1	–	<i>Justiça pra mim é a justiça feita com as mãos, matar uma pessoa, dar numa pessoa, tirar sangue...</i> (Adolescente 24).
II - Justiça - Instituição concreta (Poder Judiciário)	13	2	<i>Julgamento, né? Usar o poder que eles tem</i> (Monitor 4).
III - Justiça - equivalência entre atos e consequências	5	1	<i>Justiça é que nem eu tô fazendo. Se eu tô aqui dentro é porque eu tô pagando por uma coisa que eu fiz, não tô aqui inocente. Se eu tivesse aqui inocente, aí não era justiça, era injustiça porque eu tava pagando por uma coisa que eu não fiz.</i> (Adolescente 26)
IV – Justiça - seguir as leis	–	1	<i>É conviver com a lei</i> (Monitor 7).
V - Justiça - “virtudes”	2	5	<i>Ser justo é... ser honesto, né?... ser honesto, ser legal com as pessoas... eu acho, né?</i> (Adolescente 2).
VI - Justiça - igualdade	–	6	<i>É as pessoas serem tratadas por igual, o que valer pra um, valer pro outro também</i> (Monitor 10).
VII - Justiça - reciprocidade	2	–	<i>... é saber tratar as pessoas que nem elas merecem, que nem eu já disse</i> (Adolescente 13).
VIII- Justiça - dignidade	–	1	<i>Eu penso que seria tratar as pessoas com dignidade, respeitando umas às outras</i> (Monitor 17).
IX - Indefinidos	5	1	<i>Não sei não...</i> (Adolescente 15)
Total 28	17		

vamente) estão ligadas apenas a aspectos punitivos, ou seja, ao tamanho da pena aplicável para tais atos. Estas respostas são, portanto, também, indicativos de uma moral que conhece apenas deveres e obrigações, uma vez que se restringem à noção de obediência cega à regra.

No que se refere à categoria V, na qual justiça se assemelha a fazer o virtuoso, o bem visto, embora se reconheça um componente social (o bem visto para aquela sociedade), ainda pode ser considerada heterônoma, uma vez que o “fazer o certo” se restringe a seguir regras sociais (embora não somente leis formais) para evitar as sanções, e não fazer o certo por considerar o bem-estar dos outros. Assim, essa concepção estaria ligada à, por exemplo, não roubar por medo de não ser bem visto socialmente, em detrimento da noção de não roubar por respeito ao outro e à sua propriedade.

Na categoria VI, no entanto, o sujeito julga seus atos a partir da noção de igualdade, reconhecendo as pessoas como iguais, ou seja, como pares com mérito semelhante perante os recursos de uma sociedade. Quanto à categoria VII, que equipara justiça à noção de reciprocidade, considera-se uma noção de justiça que está para além dos deveres, das obrigações. Nesse ponto, o sujeito acredita que deve respeitar regras não mais por pura obrigação, mas porque isso é um direito do outro, ou seja, admite-se que há direitos e deveres que são mutuamente complementares.

A categoria VIII, que define a justiça como uma espécie de princípio universal ligado à dignidade humana, também aponta para uma moral do tipo autônoma que considera as concepções morais para além dos deveres, considerando princípios universais como ponto de partida do julgamento das ações. Por fim, na categoria IX foram incluídas respostas que não puderam ser classificadas como noções de justiça, evasivas ou sem sentido (exemplos na Tabela 1).

No que se refere às concepções de leis, as respostas dos sujeitos foram classificadas a partir da categorização proposta na Tabela 2. Nota-se que, da mesma forma que nas concepções de justiça, encontrou-se concepções que podem ser organizadas tomando-se como base a polaridade heteronomia/ autonomia proposta por Piaget (1932/1994). Neste sentido, a lei vista apenas como uma instituição concreta (categoria 1) estaria relacionada a um nível mais elementar de desenvolvimento do julgamento moral. Similarmente, a categoria 2, que apresenta o conceito de lei enquanto mecanismo com função exclusivamente punitiva e corretiva, também denotaria uma moralidade baseada na obediência cega às leis.

Nota-se que a categoria 3 (leis enquanto mecanismo regulatório do comportamento que previne os desvios e suas consequências negativas) foi a mais frequente, tanto entre adolescentes como dentre monitores. Esta categoria também está ligada a um julgamento heterônomo das

Tabela 2  
Frequência de Respondentes por Concepção de Lei

Concepções de leis	Adolescentes	Monitores	Exemplo
1 – Leis – instituição concreta	1	1	É a cadeia, né, que é a lei (Adolescente 5).
2 – Leis – mecanismo punitivo e corretivo	7	1	Serve pra prender; ou castigar o infrator (Monitor 4).
3 – Leis – mecanismo regulatório do comportamento	20	12	Pra discipliná-la, para conduzi-la pra chegar a um objetivo comum (Monitor 3).
4 – Leis – contratos sociais	0	2	As leis eu acho que elas servem . . . pra cada um saber que certas coisas não pode. Mas não pode porque? Porque fere os direitos dos outros (Monitor 10).
5 – Indefinidos	0	1	Não consigo dizer não... não sei o que é não (Adolescente 12).
Total	28	17	

ações, uma vez que as leis ainda são vistas como instrumentos que garantem o cumprimento das regras a partir de uma noção prescritiva de obrigações, apenas.

Destaca-se que, ao contrário do que é esperado entre pessoas que lidam com socioeducação, apenas dois monitores mostraram concepções de leis ligadas a uma moralidade mais autônoma, percebendo-as como contratos sociais que podem garantir a vida em sociedade, a partir de acordos consensualmente estabelecidos (categoria 4).

Tomando como base as respostas ao dilema e as concepções de justiça e leis, as respostas dos participantes foram categorizadas em função do tipo de julgamento moral apresentado (heterônomo ou autônomo). Entre os adolescentes, 27 foram classificados como heterônomos e apenas um deles indicou estar em um possível nível de transição entre heteronomia e autonomia. Entre os monitores, apenas três apresentaram julgamento moral autônomo, enquanto 13 mostraram-se heterônomos e um apresentou um julgamento moral classificado como um estado de transição entre heteronomia e autonomia. Concebe-se que esta transição representaria estados durante os quais os esquemas sócio-morais dos participantes

estariam passando por um processo de desequilíbrio que os faria oscilar entre respostas de nível inferior e superior (Piaget, 1932/1994).

#### Análise de Homogeneidade (Homals)

Considerando os objetivos do presente trabalho, foram adotadas as seguintes variáveis como *inputs* para a análise Homals: participantes, tipo de julgamento moral, concepções de justiça, concepções de leis e resposta ao dilema do prisioneiro.

Após exploração de um modelo com dez dimensões, decidiu-se adotar um modelo com três dimensões (eixos), uma vez que este arranjo mostrou um bom poder discriminativo e explicativo: cerca de 42% da variância observada. Esta decisão foi tomada após a observação do valor do *eigenvalue* (valor próprio) de cada dimensão. Este valor indica o quanto as variáveis estão associadas, constituindo grupos ou dimensões homogêneas. A observação dos *eigenvalues* serve, portanto, para indicar quantas e quais dimensões devem ser retidas para análise. Uma vez que os *eigenvalues* permitem observar a quantidade de variância explicada pelas variáveis em cada dimensão, deve-se comparar o valor das medidas discrimina-

Tabela 3  
Medidas Discriminatórias das Variáveis nas Três Dimensões

	Dimensões		
	1	2	3
Participantes da pesquisa	<b>0,496</b>	0,344	0,011
Resposta ao dilema do prisioneiro	0,011	<b>0,541</b>	0,022
Tipo de julgamento moral	<b>0,715</b>	0,077	0,040
Concepção de justiça	<b>0,554</b>	<b>0,671</b>	<b>0,761</b>
Concepção sobre as leis	<b>0,663</b>	0,351	<b>0,740</b>

minatórias (m.d.) de cada variável com os *eigenvalues* de cada dimensão, exigindo-se que as m.d. sejam maiores do que o *eigenvalue* para que se possa considerar que a variável tem poder de discriminação dentro daquela dimensão (Carvalho, 2004; Sampaio, 2007). A Tabela 3 apresenta as medidas discriminatórias das variáveis em cada uma das dimensões. Os números sombreados são aqueles que têm valores maiores ou iguais ao *eigenvalue* da dimensão correspondente, considerando que os *eigenvalues* das dimensões 1, 2 e 3 são 0,488, 0,397 e 0,315, respectivamente.

Após definidas as variáveis que diferenciavam os grupos em cada dimensão, prosseguiu-se à interpretação das dimensões via categorias. Neste sentido, buscou-se, ini-

cialmente, identificar quais categorias tinham medidas discriminatórias e frequências absolutas elevadas nas dimensões selecionadas para análise, optando-se, portanto, por excluir as categorias que tinham frequência absoluta muito baixa ( $n < 5$ ).

Desta forma, a análise das quantificações das categorias na Dimensão 1 (Figura 1) sugere a existência de diferenças em função do grupo dos participantes, do tipo de julgamento moral, das concepções de justiça e concepções de leis. Mais especificamente, constata-se que um grupo de monitores conceitua a justiça enquanto igualdade entre os pares. Por outro lado, alguns adolescentes conceitua justiça enquanto Poder Judiciário (concepção de justiça como instituição concreta) e leis

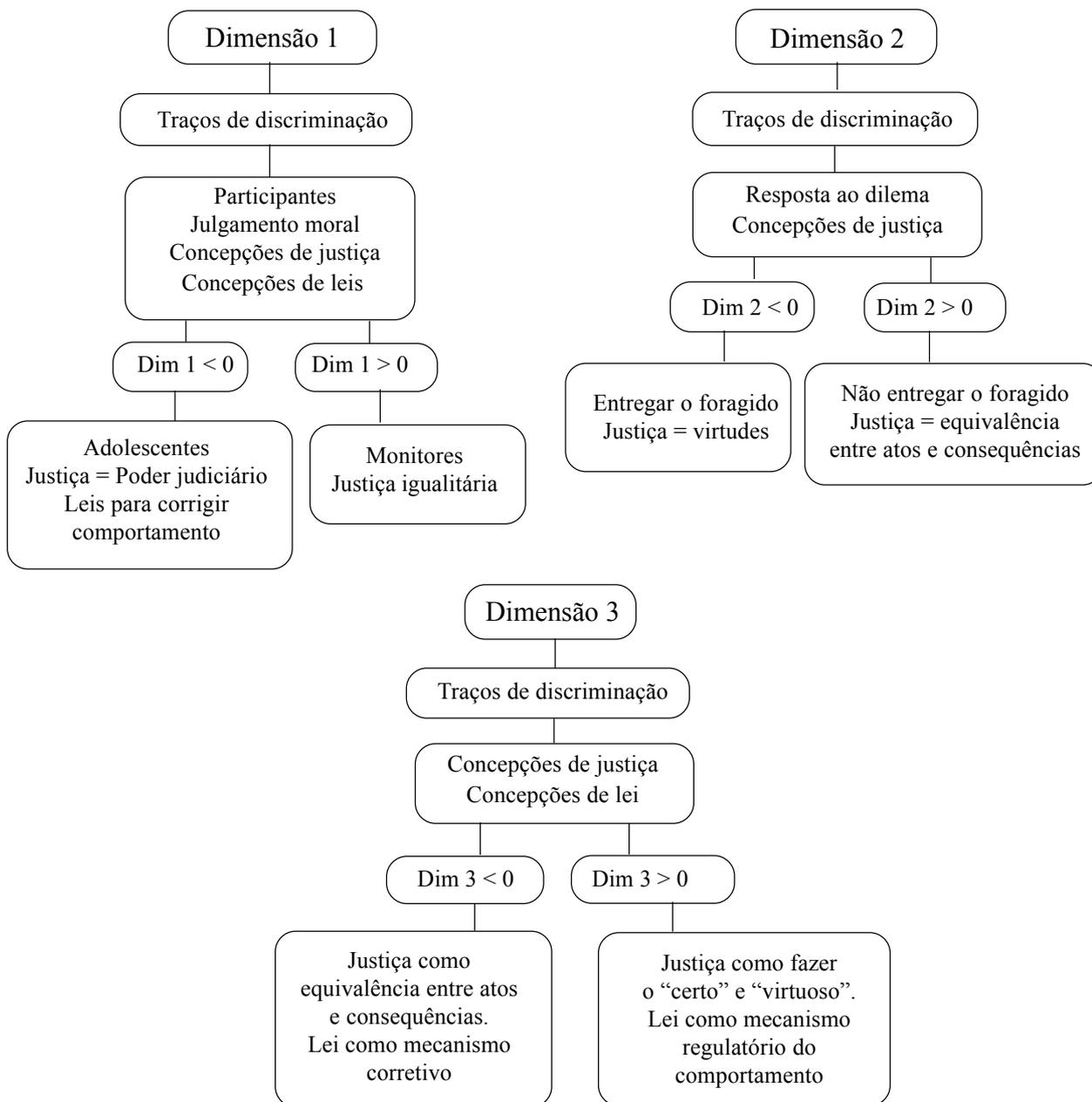


Figura 1. Relação entre as variáveis que caracterizam as dimensões 1, 2 e 3 (Análise HOMALS).

como mecanismos corretivos, ou seja, que servem ao propósito único de corrigir desvios de conduta.

No que se refere à Dimensão 2, os respondentes se diferenciam a partir da resposta ao dilema e das concepções de justiça, conforme a Figura 1 demonstra. Assim, aqueles que disseram que se deveria entregar o prisioneiro foragido, definiram a justiça como fazer o certo, o virtuoso, demonstrando a chamada “moral do bom menino”. Enquanto isso, aqueles que disseram que não se deveria entregar o foragido, mostraram concepções de leis ligadas à noção de equivalência entre atos e consequências, ou seja, a uma noção retributiva de justiça.

Aparentemente, as respostas desse último grupo são contraditórias, no entanto, vale lembrar que o dilema não se refere apenas a decidir se o foragido deve ou não cumprir a pena que lhe cabe, mas consiste também em considerar que após a fuga, ele se tornou um homem honesto e trabalhador, ou seja, há ações e estados atribuídos ao personagem para além da infração. Assim, é coerente que os participantes que defendem que não se deve entregá-lo estejam também apontando para a ponderação entre atos (neste caso, a infração e a conduta posterior à fuga) e as consequências dessas ações e de seus próprios julgamentos.

Por fim, na Dimensão 3, (Figura 1) os sujeitos foram diferenciados em função de suas concepções sobre leis e justiça. Para um grupo, a justiça está ligada a “fazer o certo” e “virtuoso” e as leis são vistas como mecanismos de regulação dos comportamentos, ou seja, como uma espécie de “prevenção” que garante uma conduta adequada, justa, virtuosa. Por outro lado, no outro grupo, a justiça, definida como equivalência entre atos e consequências está ligada à lei enquanto mecanismo de correção/punição de comportamentos, ou seja, enquanto mecanismo a partir do qual se pode garantir a justa retribuição das penalidades para cada ação. Nesta dimensão, portanto, pode-se observar que as concepções de leis estão muito próximas das noções de justiça, no sentido de servirem como mecanismos de garantia da justiça, conforme conceituada por cada grupo.

## Discussão

Como se pode observar, as concepções de justiça e leis da maior parte dos adolescentes e monitores apontam para uma moralidade do tipo heterônoma, uma vez que, de maneira geral, as respostas a essas duas temáticas mostraram concepções muito mais voltadas à valorização da manutenção da ordem social através do cumprimento cego às normas do que à consideração da importância da justiça e das leis enquanto garantias dos direitos das pessoas. Dessa forma, tais concepções entre os monitores, por exemplo, reforçam o papel das medidas socioeducativas e da instituição enquanto mantenedoras das leis apenas. Por outro lado, as medidas, assim aplicadas, reforçam a heteronomia entre os adolescentes.

Assim, diante dessa atmosfera que apenas reconhece a lei como punitiva e a justiça como a instituição concreta que os colocou ali, sem que se entenda tais conceitos como contratos sociais, ou como garantias de seus direitos de cidadãos, não é surpreendente que grande parte dos adolescentes e também dos monitores conceituem leis como uma espécie de mecanismo punitivo que evita (categoria 3) ou castiga (categoria 2) os erros dos cidadãos e não como instrumentos de garantia de direitos recíprocos entre atores sociais.

Não é por acaso também que tanto monitores quanto adolescentes tenham se referido à justiça enquanto poder judiciário apenas como uma instituição concreta. Uma vez que não se discute e não se vivencia a justiça nas ações do seu cotidiano, nada mais coerente que a representação ou conceito que eles tenham de justiça, seja aquele ligado à figura do juiz, promotor e tribunais, rotineiros no cotidiano de ambos os grupos.

Quanto ao modelo pedagógico da instituição, observou-se a reprodução do modelo carcerário, baseado na punição, disciplina e hierarquia das relações, além da descrença em relação à ressocialização destes adolescentes. Isso também foi evidenciado por autores como Espíndula e Santos (2004) e Teixeira (2005) e configura-se em um grande obstáculo ao cumprimento daquela que é a principal meta das unidades socioeducativas: o desenvolvimento integral dos adolescentes, incluindo a esfera sócio-moral.

Assim, torna-se coerente afirmar que as práticas pedagógicas adotadas nessa unidade dificultam o desenvolvimento da moralidade autônoma e reforçam a perpetuação da heteronomia. Este argumento é corroborado por outros estudos na área do desenvolvimento sócio-moral que têm demonstrado que práticas pedagógicas coercitivas estão ligadas à moral heterônoma, enquanto práticas que consideram a cooperação, negociação e autonomia do sujeito têm sido relacionadas com o desenvolvimento de uma moralidade autônoma (Biaggio, 1997; Biaggio et al., 1999; Blatt & Kohlberg, 1975; Camino & Camino, 2003; Correia, 2007; Dias, 1999; Freitas, 1999; Galvão, 2005).

Somado a estes aspectos, ressalta-se ainda as restrições na interação social dentro da unidade. Essa questão é contrária às orientações do ECA e do SINASE que preconizam que as unidades socioeducativas funcionem como lares, ressaltando a importância do convívio e interação social (ECA, 1990; SINASE, 2006). Além disso, esta prática contraria a ideia de territorialização do atendimento, que visa, justamente, manter e fortalecer os vínculos familiares e comunitários. Destaca-se também que, do ponto de vista da psicologia sócio-moral, especialmente das perspectivas de Kohlberg (1954/1992) e Piaget (1932/1994), a interação social é um elemento imprescindível ao desenvolvimento.

Assim, uma unidade que tem por objetivo socioeducar e ressocializar tem funcionado, na verdade, como um “mini-presídio”, um “depósito dos marginalizados so-

cialmente” que reproduz a violação dos seus direitos fundamentais e perpetua uma noção de justiça e leis que apenas serve ao propósito de vigiar e punir aqueles a quem deveriam garantir “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o *desenvolvimento* físico, mental, *moral*, espiritual e *social*, em condições de liberdade e dignidade” (ECA, 1990, Art. 3º, grifos nossos).

### Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos neste estudo, pode-se afirmar que a realidade desta unidade socioeducativa está muito aquém do previsto no que se refere à assistência a adolescentes autores de atos infracionais, tanto no âmbito jurídico quanto no âmbito do desenvolvimento sócio-moral. Isto contraria recomendações essenciais quanto ao desenvolvimento dos adolescentes, principalmente no que se refere ao tipo de relação mantida entre estes e os socioeducadores que são, essencialmente, coercitivas, punitivas e autoritárias. Assim, embora seja o principal objetivo dessas instituições, é improvável promover desenvolvimento moral, social e afetivo sem que os adolescentes ali assistidos participem ativamente desse processo, opinando, debatendo, criticando e exercendo a cidadania.

Portanto, considera-se que apesar de se ter avançado muito quanto à assistência de crianças e adolescentes no âmbito legislativo, ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente no que se refere à execução dessas políticas e leis. Sabe-se haver dificuldades financeiras e estruturais, no entanto, o ideário da chamada “mentalidade menorista” do antigo Código do Menor, que aponta a punição, a correção e castigo como bases pedagógicas de tal assistência ainda parece se configurar como o maior obstáculo a um trabalho comprometido com a formação autônoma desses adolescentes.

Assim, sugere-se a aplicação e avaliação de uma metodologia socioeducativa baseada na discussão de temas como justiça, leis, direito e deveres, durante a qual se possa construir uma atmosfera de participação ativa e autônoma dos atores envolvidos (monitores, gestão, adolescentes). Dessa perspectiva, as decisões cotidianas seriam tomadas no coletivo e consideradas como contratos sociais estabelecidos naqueles grupos.

Por fim, ainda ressalva-se a dificuldade na coleta dos dados referentes ao perfil sócio-demográfico dos adolescentes, conforme planejado pelos pesquisadores, tendo em vista que os prontuários (único registro institucional) dos adolescentes nesta instituição encontravam-se incompletos ou desatualizados. Ademais, destaca-se a complexidade do fenômeno estudado, o que desencoraja afirmações que reduzam toda a problemática a um ou outro fator. Assim, faz-se necessário entender as condições históricas e sociais que repercutem no trabalho prestado por estas instituições socioeducativas tal como ele se configura na atualidade.

Não obstante, espera-se que os resultados desse estudo possam contribuir com a reestruturação da assistência, proteção e cuidado desses adolescentes e com o desenvolvimento e questionamento da metodologia utilizada no trabalho com adolescentes autores de atos infracionais, considerando a situação peculiar destes enquanto pessoas em desenvolvimento.

### Referências

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a “Comunidade Justa”: Promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 47-69.
- Biaggio, A. M. B., Vargas, G. A. O., Monteiro, J. K., Souza, L. K., & Tesche, S. L. (1999). Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos. *Estudos de Psicologia* (Natal), 4(2), 221-233.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children’s level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Camino, C., & Camino, L. (2003). Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas modernas de controle social e julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 41-61.
- Camino, C., & Luna, V. (1989). *Reformulação e adaptação do Defining Issues Test (DIT)*. Trabalho apresentado no Congresso Interamericano de Psicologia, Buenos Aires, Argentina.
- Camino, C., & Luna, V. (2004). Aquisição e desenvolvimento de valores morais. In M. Correia (Ed.), *Psicologia e escola: Uma parceria necessária* (pp. 101-125). Campinas, SP: Alínea.
- Carvalho, H. (2004). *Análise multivariada de dados qualitativos: Utilização da HOMALS com o SPSS*. Lisboa, Portugal: Silabo.
- Código Penal Brasileiro. (1940). *Decreto-Lei nº 2.848 de 07.12.1940 alterado pela Lei nº 9.777 em 26/12/98*. Brasília, DF: Senado Federal. Retrieved August 30, 2009, from [http://www.cejamericas.org/doc/legislacion/codigos/pen\\_brasil.pdf](http://www.cejamericas.org/doc/legislacion/codigos/pen_brasil.pdf)
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment: Vol. 1*. New York: Cambridge University Press.
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Resolução do CFP nº 016/2000 de 20 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a realização de pesquisas em Psicologia com seres humanos*. Retrieved February 15, 2010, from <http://www4.ensp.fiocruz.br/etica/docs/artigos/Cfp16-00.pdf>
- Conselho Nacional de Saúde. (1996). *Resolução 196/96. Diretrizes e normas regulamentadoras de normas envolvendo seres humanos*. Retrieved February 15, 2010, from <http://64.233.163.132/search?q=cache:4G5JyGuJxcJ:conselho.saude.gov.br/docs/RESO196.DOC+resolu%C3%A7%C3%A3o+196+96+do+conselho+nacional+de+sa%C3%BAde&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasília, DF: Senado Federal. Retrieved March 02, 2009, from <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>
- Correia, R. A. B. (2007). *Educação para a cidadania dos policiais militares em Pernambuco*. (Dissertação de Mestrado não-publicada). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

- Dias, A. A. (1999). Educação Moral para a autonomia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 459-478.
- Espíndula, D. H. P., & Santos, M. F. S. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 9(3), 357-367.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). *Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Retrieved February 17, 2009, from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)
- Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 447-458.
- Freitas, L. B. L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: Um projeto inacabado*. São Paulo, SP: Cortez.
- Galvão, L. K. S. (2005). *Concepções de adolescentes em conflito com a lei sobre direitos humanos e sentimento de injustiça*. (Dissertação de Mestrado não-publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral* (2. ed.). Bilbao, España: Disclée de Brower. (Original work published 1954)
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Oliveira, M. B., & Assis, S. G. (1999). Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. A perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública*, 4(15), 831-844.
- Osugi, A., Braga, D., Merques, E., Lobo, S., & Parente, V. (2002). Ato infracional e o Sistema FEBEM. *Revista Virtual de Direitos Humanos*, 2, 81-88. Retrieved February 18, 2009, from <http://www.oab.org.br/pdf/revistavirtual.PDF>
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2. ed.). São Paulo, SP: Summus. (Original work published 1932)
- Rest, J. (1986). *DIT Manual: Manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Rosalen, P. C., & Salles, L. M. F. (2002). O jovem infrator na visão dos profissionais da FEBEM – Rio Claro. *Educação: Teoria e Prática*, 10(8), 31-42.
- Sampaio, L. (2007). A psicologia e a educação moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(27), 584-595.
- Silva, E. R. A., & Guerresi, S. (2003). *Texto para Discussão: Vol. 979. Adolescentes em conflito com a lei: Situação do atendimento institucional no Brasil*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Silva, M. L. O. (2005). *O controle sócio-penal dos adolescentes com processos judiciais em São Paulo: Entre a ‘proteção’ e a ‘punição’*. (Tese de Doutorado não-publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. (2006). *SINASE*. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.
- Teixeira, M. L. (2005). *Até quando? O adolescente e o futuro: Nenhum a menos*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Recebido: 31/07/2010  
1ª revisão: 13/10/2010  
2ª revisão: 24/11/2010  
3ª revisão: 10/02/2011  
Aceite final: 15/02/2011